HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

OKUMA EĞİTİMİNE DİYALOJİK BİR BAKIŞ

Muhammed Eren UYGUR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiye...

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

OKUMA EĞİTİMİNE DİYALOJİK BİR BAKIŞ

DIALOGIC APPROACH TO READING EDUCATION

Muhammed Eren UYGUR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Muhammed Eren UYGUR'un hazırladığı "Okuma Eğitimine Diyalojik Bir Bakış" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Bilginer ONAN	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Özay KARADAĞ	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Mahir KALFA	İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
…./…/…. Tarihli ve ……
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmada filozof, kültür kuramcısı ve dil bilimci Bakhtin'in görüşlerinin okuma eğitimine uyarlanabilirliği sorgulanmıştır. Kendisi de uzun yıllar edebiyat öğretmenliği yapan ve Mordovya Pedagoji Üniversitesinde ders veren Bakhtin'in, edebiyat eğitiminde biçem bilimi (stilistik) ve diyaloğun önemine vurgu yapan, İngilizceye *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar* şeklinde çevrilen, muhtelif notlarının derleminden oluşan çalışması, bu araştırmanın temel dayanak noktasını oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle temel çerçeveyi sunmak, Bakhtin'in görüşlerinin eğitim alanındaki yerini belirtmek adına diyalojik pedagojinin tarihî ve kuramsal art alanı diğer eğitim felsefeleri ile birlikte verilmiş, ardından diyalojik pedagoji; Freire, Bakhtin ve Buber ekseninde ele alınmış ve Bakhtin'in eğitime dair görüşleri incelenmiştir. Akabinde Bakhtinyan perspektifte önemli yer kaplayan metin, metnin yapılanışı ve metinler arasılık gibi kavramlar ele alınmış, bu kavramların okuma eğitimiyle ilişkilendirilebilirliği okuma kuramları perspektifinden sorgulanmıştır. Daha sonra okuma eğitimiyle de iç içe olacak biçimde Bakhtin'in dil bilimine, estetiğe ve dil öğretimine dair görüşleri irdelenmiştir. Son olarak "diyalojik okuma" modeli açımlanmaya çalışılmış, bu minvalde Refik Halid Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi Bakhtinci bir bakışla analiz edilerek bir ders işleyiş ve etkinlik dizesi örnekçesi de ayrıca takdim edilmiştir. Bu bağlamda ilgili araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmış, veriler toplanırken kaynak tarama tekniğinden yararlanılmış ve toplanan veriler doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiş, böylece mevcut çalışmaların eklektik bir derlemi sunulmuş, ilgili alanyazın kapsamında özgün bir yorum getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: bakhtin, diyaloji, diyalojik okuma, metinler arasılık, okuma eğitimi.

Abstract

In this study, the adaptability of the views of the philosopher, cultural theorist, and linguist Bakhtin to reading education is questioned. Bakhtin, who had been a literature teacher for many years, emphasizes the importance of stylistics and dialogue in literature education in the article named *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar,* which consists of a corpus of various notes, the main premise of this research. In the research, first, to indicate the Bakhtin's views on education, the historical and theoretical background of dialogical pedagogy is given together with other educational philosophies. Then, dialogic pedagogies in the axis of thoughts of Freire, Bakhtin, and Buber are examined and discussed. Afterward, the concepts of text, text structure, and intertextuality are discussed, and the relevance of these concepts to reading education is questioned from the perspective of reading theories. Subsequently, Bakhtin's views on linguistics, aesthetics, and language teaching are examined intertwined with reading education. Finally, the model of "dialogic reading" has been tried to be clarified by analyzing the story of Refik Halid Karay's "Eskici" and then a sample of lecture and activity line is also presented. In this context, basic qualitative research, one of the qualitative research designs, is used in the related research, the source scanning technique is used while collecting the data, and the collected data is analyzed with the document analysis method. Thus, an eclectic corpus of existing studies is presented, and an original interpretation is tried to be brought within the scope of the relevant literature.

Keywords: bakhtin, diology, dialogic reading, intertextuality, reading education

Teşekkür

Tez yazım sürecim boyunca bilgi ve birikimini esirgemeyen, kıymetli tecrübesi ve anlayışıyla hep yanımda olan Prof. Dr. Özay Karadağ'a emeği ve desteği için şükran ve minnet duygularımla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamda yol gösteren Prof. Dr. Bayram Baş'a, bana edebiyatı ve kuramları sevdiren Prof. Dr. Nermin Yazıcı'ya, kelimelerin ardındaki anlamların izini sürmeyi öğrendiğim Prof. Dr. Mahir Kalfa'ya, çok kıymetli eleştirileri ve önerileri için Prof. Dr. Bilginer Onan'a, anlayışları için Prof. Dr. İbrahim Gültekin'e, yardımları için Arş. Gör. Merve Avcı'ya çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde emeği olan tüm aile fertlerime, desteği için özellikle kardeşim Sami Kerem Uygur'a, düzeltmeleri, önerileri ve hiç eksilmeyen desteği için Feyza Nur Güngör'e ayrıca teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte bana destek olan arkadaşlarıma, kaynaklarından yararlandığım tüm kütüphanelere ve çalışanlarına da şükranlarımı sunarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay ii
Öz iii
Abstract iv
Teşekkür v
Tablolar Dizini viii
Şekiller Dizini ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini x
Bölüm 1 Giriş 1
Problem Durumu 3
Araştırmanın Amacı ve Önemi 4
Araştırma Problemi 6
Sayıltılar 6
Sınırlılıklar 6
Tanımlar 7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar 19
Eğitim, Eğitim Felsefesi, Dil Eğitimi ve Bakhtin 19
Eğitim Felsefesi 21
Eğitim Felsefesi Akımları 41
Okuma Kuramlarına Genel Bir Bakış 46
Bölüm 3 Yöntem 62
Araştırmanın Türü 62
Veri Toplama Süreci 63
Veri Toplama Araçları 63
Verilerin Analizi 63
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma 65
Bakhtin ve Çevresinin Etkilendiği Fikrî Cereyanlar 67

Bakhtinyan Perspektiften Eğitim 71
Bakhtinyan Bakışla Dil, Dil Bilimi, Estetik ve Dil Eğitimi 76
Diyalojik Okuma 86
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler..... 91
Kaynaklar 115
EK-A: Eskici Hikâyesi cxli
EK-B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu.....cxliv
EK-C: Etik Beyanı..... cxlv
EK-Ç: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu cxlvi
EK-D: Thesis/Dissertation Originality Report.....cxlvii
EK-E: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....cxlviii

Tablolar Dizini

Tablo 1 *Eğitim Görüşleri* 23
Tablo 2 *MEB 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metinler Arasılığa Gönderim Yapan Madde ve Kazanımlar* 56
Tablo 3 *MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metinler Arasılığa Gönderim Yapan Madde ve Kazanımlar* 57
Tablo 4 *MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metinler Arasılığa Gönderim Yapan Kazanımlar* 59
Tablo 5 *Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Bir Tasarı Örneği* 99
Tablo 6 *Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Okuma Öncesi Etkinlikleri* 99
Tablo 7 *Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Okuma Sırası Etkinlikleri* 101
Tablo 8 *Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Eskici Metni* .. 103
Tablo 9 *Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Okuma Sonrası Etkinlikleri* 107

Şekiller Dizini

Şekil 1 *Bakhtin'in Dil Türleri Ayrımları* 9
Şekil 2 *Diyalojik Eğitim Görüşleri* 29
Şekil 3 *Felsefî Görüşlerin Eğitim Görüşlerine Etkileri ve Eğitim Felsefesi Görüşleri* 43
Şekil 4 *Öğrenme Kuramları Ağı* 48
Şekil 5 *Bilişselci Okuma Süreci Modeli* 54
Şekil 6 *Bakhtin İçin Bilgiyi İşleme Süreci* 66
Şekil 7 *Cohen'e (2009, s.334) göre Bakhtin'in Diyaloji Teorisinin İşleyişi* 79
Şekil 8 *Diyalojik Okuma Süreci* 89
Şekil 9 *Okuma Öncesi Etkinlikleri* 100
Şekil 10 *Okuma Sırası Etkinlikleri* 102
Şekil 11 *Eskici Metni 1. Sayfa* 103
Şekil 12 *Eskici Metni 2. Sayfa* 104
Şekil 13 *Eskici Metni 3. Sayfa* 105
Şekil 14 *Eskici Metni 4. Sayfa* 106
Şekil 15 *Okuma Sonrası 1. Etkinlik* 108
Şekil 16 *Okuma Sonrası 2. Etkinlik* 109
Şekil 17 *Okuma Sonrası 3. Etkinlik* 110
Şekil 18 *Okuma Sonrası 4. Etkinlik* 111
Şekil 19 *Okuma Sonrası 5. Etkinlik* 112
Şekil 20 *Okuma Sonrası 6. Etkinlik* 113
Şekil 21 *Okuma Sonrası 7. Etkinlik* 114

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

Alm.: Almanca

BEFD: Bir Eylem Felsefesine Doğru

***dl.*:** Dil bilimi

DPG: Dil Bilgisinin Diyalojik Kökeni ve Diyalojik Pedagojisi

***edb.*:** Edebiyat

***eğ.*:** Eğitim

***fel.*:** Felsefe

***es.*:** Estetik

İng.: İngilizce

MS: Metin Sorunu

MvDF: Marksizm ve Dil Felsefesi

Ru.: Rusça

ST: Söylem Türleri ve Başka Yazılar

SvS: Sanat ve Sorumluluk

Tr: Türkçe

Bölüm 1

Giriş

Güncel Türkçe Öğretim Programının dayandığı anlayışlar çerçevesinde bireylerin dili etkin kullanıyor olması, eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve diğer bireylerle etkin bir iletişim kurabilmesi adına empati temelli bir düşünce anlayışına sahip olması beklenmektedir (MEB, 2019). Öğrencilerin empati temelli düşünüyor olabilmesi adına ilk olarak öteki bireylerin varlığından haberdar olması, dünyaya bir başkasının gözüyle de bakabiliyor olması lazım gelir. Bu kapsamda eğitim ve öğrenim süreçlerinde insani ilişkileri önceleyen sosyal paradigma ve yapılandırmacılık öne çıkar. Sosyal yapılandırmacılığın öncüsü ise öğrenme süreçlerinde kültürü ve diğer bireylerle etkileşimi vurgulayan Vygotsky'dir. Literatürde ilgili çalışma boyunca görüşleri incelenecek Bakhtin de Vygotsky ile birlikte sosyal paradigmada, yapılandırmacılığa yakın görülmektedir (Matusov, 2011; Maslenikau, 2021).

Bakhtin, sosyal bilimler alanında oldukça fazla sayıda ürün vermiş, eğitsel alandan bakıldığında da pratikte öğretmenlik ve öğretim üyeliği yapmış olsa da onun yalnızca eğitim bilimlerine yönelik, "Dostoyevski'nin Poetikasının Sorunları" gibi kapsamlı bir eseri bulunmaz. Bakhtin'in eğitim alanında biçem bilim ve biçem bilimin önemine yönelik olarak *parataksis* ve *hypotaksisin* ehemmiyetini vurguladığı "Yedinci Sınıf Rus Dili Öğretiminde Biçem Soruları: Parataksisin Biçimsel Önemi", eğitim kurumlarındaki, özellikle edebiyat ve dil bilgisi alanındaki yanlışları işaret ettiği "Ortaöğretim Kurumlarındaki Rusça Eğitiminde Biçembilim" başlıklı iki adet makalesi bulunmaktadır (Gogotishvili & Savchuk, 2004). Bakhtin, bu çalışmalarında öğrencilerin kendi seslerini elde etmelerini önemsemiş, kitabî dil ve gündelik dil arasındaki ayrıma dikkat çekmiş, metin temelli bir ders süreci yürütmüştür (Bakhtin, 2004). Bakhtin bu süreçlerde bireylerin merak duygusunu güdülemeye yönelik olarak onların; ne ve neden, nasıl, ne zaman gibi sorularının üzerinde durmuş, temelde bireylerin kendi seslerini elde etmelerini ve onların söylemlerini onun "bürokratik" olarak tabir ettiği dilsel zeminden kurtarmayı amaçlamıştır.

Bakhtin'in zikredilen eğitime ilişkin çalışmaları, onun "karnaval" kavramı ile eş güdümlü bir şekilde ilerlemektedir. Çünkü Bakhtin dil hususunda hemen her şeyden önce halkın gündelik dilini ön planda tutmuştur. Bakhtin bu süreçte hiyerarşik bir ilişki değil diyalojik bir ilişki güderek ders işleyiş akışına "karnaval" havası vermeye çalışmıştır. Ayrıca belirtmek gerekir ki Bakhtin, tüm bu ders adımlarında; kültür temelli, yetkin eserlerden oluşan bir derlemle dil ve edebiyat öğrenimi süreci ilerletmiştir. Bu süreç, onun metin ve biliş kavrayışlarıyla da eş güdümlü ilerler. Çünkü o, anlamın toplumsal kökenli olduğu ve bireyin bilişinde "genel bilince dayanan a priori kategorilere" uygun biçimde ilerlediğini belirterek bireyin biricikliğine vurgu yapmış (Brandist, 2011, s.34), metni beşerî bilimlerin temel incelemesi nesnesi, üreten-çürüten zihinde şekillenen diyalojik bir olgu, diyalog sürecinde şekillenen kültürel/ideolojik bir fenomen şeklinde ele alarak "metin olarak kültür" anlayışını benimsemiştir (Smith, 2005).

Bakhtin'in diyalog temelli kuramının, pedagojik alandan bakıldığında da empati temelli düşünce anlayışına, eleştirel düşünmeye olanak sunduğu ifade edilmektedir (Marlowe & Page, 1998; Soysal & Radmard, 2017; Yüceer, 2020; Maslenikau, 2021). Çünkü Bakhtin'in diyalojist temeldeki dil anlayışı, dilin sosyolojik bir olgu, bitimsiz bir yapı olduğu yönündedir. O, sözceleme ediminin ancak iletişim ve diyalog vasıtasıyla var olduğunu savunmuştur. Ötekinin var oluşu ile kendine temel sağlayan ve bunu kayıtsız bir ön koşul olarak gören söz konusu anlayış, pedagojik temelde de farklı bir bakış açısının imkanını sunar. Bu kapsamda, ilgili çalışmada öncelikli olarak Bakhtin'in görüşlerinin eğitim bilimi alanında hangi kuramsal temele gönderim yaptığını saptamak adına mevcut eğitim felsefeleri incelenmiş, diyalojik pedagoji ayrıca ele alınmış, Mihail Bakhtin'in diyalojik pedagojiye dair görüşlerini açımlamak adına Martin Buber, Paul Freire ve Bakhtin'in bakış açıları arasındaki benzeşik ve ayrıksak yönler serimlenmiştir.

Bu çalışma ile postmodern ve metamodern metinlerin altyapısını büyük ölçüde diyalojik ve metinler arası temele yaslamasından mütevellit, (Erkman-Akerson, 2010; Bressler, 2017; Bertens, 2020) bir anahtar işlevi görmesi düşünülen diyalojik okuma modeli açımlanmaya çalışılmış, okuma eğitimine kuramsal perspektiften yeni bir bakış açısı sunulması

amaçlanmıştır. Bunu mukabil Refik Halid Karay'ın "Eskici" metni diyalojik modelle analiz edilmiş ve bu kapsamda tasarlanan etkinlikler üzerinden bir ders işleyiş örnekçesi takdim edilmiştir.

Problem Durumu

Kültür unsurlarının en önemli bileşenlerinden biri de edebiyattır. Edebiyat ürünleri, bireylere; duyuş kazandırılması, empati kurdurulması, alternatif yaşam biçimleri sunmaları bakımından mühim görünmektedir (Felski, 2010). Bu kapsamda ise ders kitaplarına seçilen metinler ve bu metinler üzerine uygulanan etkinlikler gündelik hayata dokunmalı, bireyin sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunmalıdır (Sever, 2003; Dilidüzgün, 2004). Ders kitaplarındaki metinlerin nitelikleri, bu metinlerin ve metinler üzerinden tasarlanan etkinliklerin mevcut edebiyat ortamlarındaki kültür ürünlerine bireyi hazırlayabilirliği ve okuma kuramları üzerine yapılan araştırma sayısının yetersiz olduğu, kimi kapsamlarda ise hiç olmadığı, genelde yapılan çalışmaların metinlerin okunabilirlik düzeyi, seçilen metinlerin türü, etkinliklerin kazanımlar ile olan uyumluluğu, okuma alışkanlıkları üzerine olduğu gözlemlenmektedir (Solak & Yaylı, 2009; Kolaç, 2009; Çetinkaya, 2010; Mert, 2011; Elbir & Bağcı, 2013; Sidekli & Çetin, 2017; Ülper, 2017; Saltık, 2018; Türkben, 2018; Karagöz & Şeref, 2019; Aydeniz & Haydaroğlu, 2021). Buna ek olarak belirtmek gerekir ki Ülper'in (2017) de altını çizdiği üzere okuma eğitimine yönelik çalışmaların sayısı Türkçe eğitimi ve öğretimi özelinde oldukça fazla ise de bu çalışmaların çoğu kuramsal temele dayanmamaktadır. Bu çerçevede okuma fenomenin incelenebilmesi, geliştirilebilmesi, pratik çalışmalara dayanak olacak sistemli ve tutarlı bir teorik zeminin oluşturulabilmesi adına okuma eğitimine yönelik yapılacak kuramsal çalışmalar elzem görünmektedir. "Çünkü bir alanda kuramsal bilgiye sahip olmamak, o alanda gerçekleştirilecek olan her türlü eylemin alt yapısı olarak düşünsel boyutta tutarlı ve dizgesel bir bilgi şemasına sahip olmamaya gönderimde bulunur" (Ülper, 2017, s.iii). Bu kapsamda, Türkçe eğitimi özelinde, okuma eğitimi çalışmalarında alternatif bir bakışa, kuramsal temellendirmelere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Tercanlıoğlu & Akarsu, 2012; Karatay, 2014; Ülper, 2017; Tracey & Morrow, 2017a). Bu minvalde ilgili çalışmada, mevcut okuma

kuramlarına alternatif bir bakış olarak öne çıkan diyalojik okuma modelinin (Davidson, 1993) açımlanması amaçlanmış, bir etkinlik dizisi örnekçesi de Refik Halid Karay'ın "Eskici" metni üzerinden takdim edilmiştir.

Bu çerçevede araştırmanın problem edindiği durum, okuma eğitiminde mevcut araştırmalar dışında başka arayışlara ihtiyaç duyulması ve söz konusu okuma yaklaşımlarına alternatif bir bakış açısı sunulmasıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada amaç, Bakhtinyan bakışın okuma kuramlarındaki yerini tespit etmek ve söz konusu bakışın Türkçe eğitiminde okuma eğitimi kapsamında nasıl kullanılabileceğine yönelik bir soruşturma yürütmektir. Bu süreçte öncelikle Bakhtin'in eğitim alanındaki görüşlerinin saptanması ve açımlanması adına eğitim felsefesi alanındaki kuramlara, yaklaşımlara değinilmiş ve onun bu görüşler arasında nerede konumlandırılabileceği belirlenmiş; okuma kuramları içinde diyalojik okumanın yerini saptamak, söz konusu modele zemin hazırlamak adına onun; estetik, dil bilimi, dil eğitimine yönelik görüşleri incelenmiş, mevcut okuma kuramları ile paralel biçimde bir diyalojik okuma modeli temellendirilmeye çalışmıştır. Bu süreçte Bakhtin'in müellifi olduğu eserler ve bunlar üzerine yapılan çalışmalar ele alınmış, disiplinler arası yaklaşımla seçmeci bir yorum takdim edilmiştir.

Bakhtinci perspektif eğitim ve öğretim aşamaları da dâhil kültür kuramı, edebiyat, psikoloji gibi oldukça geniş bir spektrumda kendine uygulama alanı oluşturmuştur. Öğretim aşamalarında da Bakhtinci perspektif, özellikle dil öğretimi alanında kendine geniş yer bulmuştur. Literatür tarandığında ilgili bakışın daha çok konuşma ve dinleme eğitimi süreçlerinde uygulandığı görülmektedir (Ateş vd., 2016; Egglezou, 2016; Ulu, 2017; Gürel vd., 2018; Turhan, 2019). Ancak burada belirtmek gerekir ki Bakhtin, metin vasıtasıyla tümü kapsayan bir olgu şeklinde her türlü insanî ilişkiyi çözümlemeyi ve anlamayı amaçlayan bir yöntem kurma amacındaydı (Rızvanoğlu, 2007; Yıldız, 2014). Bu çerçevede Davidson (1993), diğer okuma kuramlarına alternatif olarak Bakhtinci bir diyalojik okumayı savunmuştur. Ona

göre, Bakhtin'in metin anlayışından hareketle, diyalojik okuma modeli; yazar, okur veya eser temelli olmayan, bu anlayışların üçünü de kendi bünyesinde barındıran daha hibrit bir modeldir.

Bakhtinci diyalojik okumanın ontolojik zemini, okurun tekilliği bahsine dayanmaktadır. Çünkü dil, Bakhtin açısından çok boyutlu ve dinamik, sosyolojik bir fenomen olmakla beraber o, algısal süreçlerde bireyin biliş sürecini ve onun biricikliğini önceler. Bakhtin (2005) için anlam, kültürel yaşam alanında bireylerin sözcelemleriyle diyalojik bir zeminde oluşan, içerisinde ideolojik-oluşu barındıran çok katmanlı bir yapıdır. Onun diyalojik bir zeminde oluşması, Bakhtin'de; yanıtlanabilirlik, birlikte var oluş, hitap olgusu gibi kavramları işletmeyi gerektirir. Bu düzlem daima bir başkasının yani ötekinin varlığını öncelediğinden ve Bakhtin açısından bu süreçte düşünen-çürüten bir beyin söz konusu olduğundan varlığın hem karşılık veren hem de üreten-çürüten kişiliğinden bahsedilebilir (Azeri, 2010; Bakhtin, 2016). Bakhtin, bunu; bir başkası (öteki) için ben, ben için bir başkası ve kendim için ben, daha da özelde "a) İç-sezgisel olarak yalnızca bana verili olan kendime dair imgem olarak iç ben/iç-beden/kendim-için-ben ve b) Benim erişimim dışında kalan ve yalnızca ötekilerden edinebildiğim imgem olarak dış-ben/dış-beden/öteki-için-ben" kavramlarıyla açıklar (Bakhtin, 2005, s.282, aktaran İlim, 2016a, s.174). Bu bakımdan sözceleme anında var olan anlam, oradaki düzleme has bir konumsallık/yönelimsellik içerir. Söz konusu konumsallıktan/yönelimsellikten ve algısal süreçlerdeki bireyin biricikliğinden hareketle bahsi geçen okurun ve okumanın tekilliği mevzusu bu sapaktan şekillenmektedir. Bu çerçevede diyalojik okuma, diğer kuramlara alternatif bir okuma modeli olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında da ilgili görüşün eğitim ortamlarıyla ilişkilendirilmeye çalışılmasıyla varılacak bir sentez vasıtasıyla Türkçe eğitimi çerçevesinde okuma eğitimi özelinde yeni bir bakış açısı denemesi sunulacaktır. Bu minvalde, çağdaş edebiyat yapıtlarının alımlanmasında önemli bir yeri bulunan diyaloji kuramının bakış açısının Türkçe eğitimi çerçevesinde bireylere edindirilmesinin zeminin hazırlanmasının hedeflenmesi çalışmanın önem kapsam alanını oluşturmaktadır. Bu çerçevede yeniden vurgulamak gerekirse ilgili araştırmada güncel edebiyat teorileri ve güncel edebiyat ürünleri üzerinde etkileri bulunan M. M. Bakhtin'in eğitim, dil, dil bilimi, metin ve okumaya yönelik

görüşlerinin açımlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda söz konusu çalışmadaki nihai gaye Bakhtin'in bahsi geçen konulardaki düşüncelerinin eklektik biçimde incelenerek Türkçe öğretimi süreçlerinde okuma eğitimine yönelik yeni bir bakış açısı getirilmesidir.

Araştırma Problemi

Mihail M. Bakhtin'in okuma ve eğitim üzerine görüşleri Türkçe öğretiminde okuma eğitimi özelinde nasıl uyarlanabilir?

Alt Problemler

1. Bakhtinyan bir okuma teorisi nasıl temellendirilebilir?
2. Diyalojik okumanın gereksinimleri nelerdir?
3. Diyalojik okuma hangi aşamalardan meydana gelmektedir?
4. Diyalojik okumada kullanılacak stratejiler nelerdir?
5. Diyalojik okumada kullanılacak yöntemler nelerdir?
6. Diyalojik okumada kullanılacak teknikler nelerdir?
7. Diyalojik okuma çerçevesinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapılabilir?

Sayıltılar

Diyalojik bir okuma modelinin okuma süreçlerine, güncel edebî metinlerin alımlanmasına ve anlamlandırılmasına katkı sağlayacağı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada teorik ve kuramsal bir çerçeve içerisinde "diyalojik okuma"nın açımlanması hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma, teorik ve kuramsal çerçeve ile sınırlı tutulmuş olup sonuçta bir ders tasarım/işleyiş süreci takdim edilmiştir.

Tanımlar

Ahlaki Gerçeklik. (fel.) Bakhtin'e göre bu "bireylerin objeye veya olguya dair kendi sorumluluklarının farkına vardığında bu olgu veya objenin algısal süreçte onların hayatlarının bir parçası hâline geliverdiği türden bir gerçekliktir" (Maslenikau, 2021, s.v).

Algının Birliği. (fel.) "Bakhtin bu kavramla rasyonel ve rasyonel olmayan estetik algı yöntemlerinin aslında bir bütün olduğunu vurgular" (Maslenikau, 2021, s.vi).

Arkitektonik. (fel.) "Parçaların bir bütün (dinamik) oluşturmak için birbirleriyle nasıl ilişki kurduğunun bilimi" (Roberts, 2003, s.246). Bakhtin bu kavramı Kant'tan almıştır. Kant da ilgili terimi "bilgimizde bilimsel olana ilişkin öğreti" veya "salt bir bilgi toplamından bir sistem inşa etme sanatı" şeklinde tanımlamıştır (Cevizci, 2003, s.611). Bakhtin de kavramı, nesnelerin, fenomenlerin ve bunların birbiriyle olan bütünlüğünde ilgili şeylerin bireyin hayatında bir değeri olduğu sürece anlamlı olduğu, bilinebilir dünyanın tekmil olduğu düşüncesiyle tamamlamıştır (Maslenikau, 2021).

Ben. (fel.) Bakhtin'in "Ben" kavramı, sürecin kendisinin "Ben" in farklı tecessümleri arasında "Ben ve ötekiler için Ben" şeklinde bir diyalog içinde yürütüldüğü biliş sürecinde kişinin kendine karşı tutumuna dayanmaktadır (Maslenikau, 2021, s.v). İlim (2017) de benzer bir kavramsallaştırmayı vurgulayarak açılımı "kendim için ben (ruh) ve bir başkası için ben (tin)" şeklinde yapar.

Biçem. (dl.) "Sanatçının görüş, duyuş, anlayış ve anlatıştaki özelliği ya da bir türün, bir çağın kendine özgü anlatış biçimi" (Gencan vd., 1974, s.30).

Biçem bilimi. (dl.) Biçemi inceleyen dil bilimi alanı. "Modern biçem bilimi, edebi eleştiri yöntemleriyle birlikte biçimsel dil bilimsel analiz araçlarını kullanır. Amacı, normatif veya buyurgan kurallar ve kalıplar geliştirmek yerine, dilin ve retoriğin karakteristik kullanımlarını ve işlevlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktır" (Britannica, 2013). "Bakhtin Çevresi tarafından tasavvur edildiği şekliyle biçem bilimi; söylemi, bireysel konuşmacıların yaratıcı dilsel yetkinliği aracılığıyla sahiplenilebilecek nesnel olarak tanımlanmış dil bilimsel normlar dizisinin düalizmi

aracılığıyla araştırır. Bu anlayışa göre, bireyler gündelik çevrelerinde, dünyalarını anlamlandırmak için nesnel dilsel normlardan öğeler seçerler" (Roberts, 2004, s.92). Pratikte de Bakhtin (2004), bireylerin kendi seslerini elde etmeleri adına bu alana oldukça önem verir.

Bilim Üstü Yöntem. (fel.), *(İng. extrascientific way),* "Bakhtin'e göre bu, sadece bilimsel veya teknolojik bir yaklaşım değil, aynı zamanda felsefi, fenomenolojik ve hermeneutik yorumları da kullanarak bilgi konusunun özgünlüğünü doğrulamamızı sağlayan rasyonel olmayan bir algılama yöntemidir" (Maslenikau, 2021, s.v).

Birlikte Varoluş. (fel.) Rusça karşılığı *sobytie* olan terim işteşlik vurgusu yapılarak Bakhtin tarafından varoluşun ancak ve ancak karşılıklı ilişkiler bağlamında mümkün olabileceğini vurgulamak amacıyla kullanılır (İlim, 2017).

Çok Söylemlilik. (dl.), *(Ru. raznorecie - raznorecivost, İng. heteroglossia)* Bakhtin (2008) için herhangi bir sözcedeki anlamın işleyişini yöneten temel koşul (s.263). Bakhtin'e göre bu terimin anlamı "diyalog yoluyla bireyin algısal sürecindeki genel akışa eklenmiş bir yaşam fenomenini değişik bakış açılarından yansıtan eşit seslerin birliğidir" (Maslenikau, 2021, s.v). "Dil-içi gönderiminde, dilin benzer olmayan iç yapısını ve dil-içi çeşitliliği niteler. Üstdilsel gönderiminde ise, belirli bir çağın söylemler arası heterojen yapısını imler" (İlim, 2015, s.206).

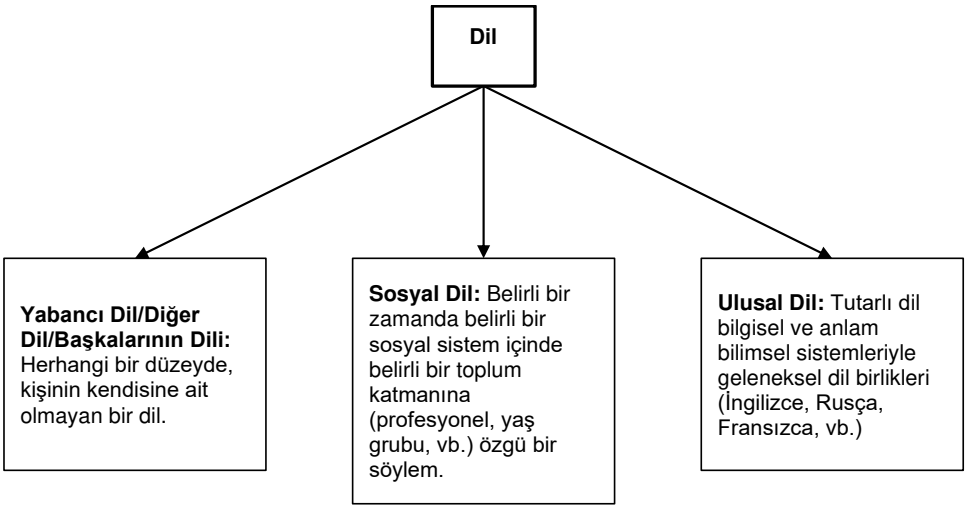
Dannost ve Zadannost. (fel.), (*Alm. die Aufgegebenheit und die Gegebenheit*) "Bu terimler, Bakhtin tarafından geliştirilmiş olup gerçekliğin bize başlangıçta bilincimizin dışında var olmadığı ve biliş sürecinde bilincimize nüfuz ettiği, ancak bizim tarafımızdan yazarı olan bir metin şeklinde aktif biçimde algılandığı mukabilinde onun tarafından nesneleştirme anlamında kullanılır" (Maslenikau, 2021, s.v). "Bütünsel arkitektonikte Bakhtin için zihin ve maddenin dinamik/sentetik ilişkisi içinde her şey safi *"dannosttan"* (verili olan) *"zadannost"*a (görev tasarısı) "döner" (Morson & Emerson, 1989, s.121).

Dil. (dl.), *(Ru. jazyk)* Bakhtin dili yapısalcılıkta olduğu gibi karşıtlıklar ilişkisi içinde ya da bireyci öznelcilikte olduğu gibi sadece bireyin psişesinde gerçekleşen bir fenomen biçiminde ele almaz. Dil ona göre dural bir zeminde yapılanmamakta olup sürekli değişim

içinde olan toplumsal bir fenomendir. Yapısalcılar, dili; *langage* (dilsel sistem, dil yetisi), *langue* (dil), ve *parole* (sözce) olarak ayırırken (Demir, 2015) Bakhtin'de bu ayrımlar bu kadar keskin değildir (Lesenciuc & Roman, 2016; Nerimanoğlu vd., 2018; Bakıner-Çekin & Çalışkan, 2020). O bu kavramlar arasındaki ilişkiyi karşıtlıklar üzerinden değil birbirleriyle olan ilişkileri üzerinden kurar (Bakhtin, 2016). Bu kapsamda Bakhtin, Jurij Lotman'ın *"The Structure of the Artistic Text"* te önerdiği dil kavramsallaştırmasını benimser görünür (Koschmann, 1999; Bakhtin, 2008). Lotman'a (1977) göre dil, "belirli bir şekilde sıralanmış işaretleri kullanan herhangi bir iletişim sistemi"dir (s.8). Ayrıca Bakhtin (2001b), dil tanımlaması yaparken onun ideolojik ontik (varoluşsal) boyutuna dikkat çeker. Bu ehemmiyet Bakhtin'de (2001b) şu şekilde billurlaşır: "Dili soyut bir dil bilgisel kategoriler sistemi olarak görmüyoruz; ideolojik yaşamın tüm alanlarında azami bir karşılıklı anlaşma sağlayan dil olarak, tıka basa ideolojiyle dolu olarak, bir dünya görüşü olarak, hatta somut bir fikir olarak kavrıyoruz" (s.46-47). Buna ek olarak Bakhtin, dili temelde üç türe ayırır (Mambrol, 2018). Bu türler, yabancı (diğer, başka) dil, sosyal dil ve ulusal dildir.

Şekil 1

Bakhtin'in Dil Türleri Ayrımları



Dilin Merkezcil ve Merkezkaç Kuvvetleri. (dl.) Bakhtin için dil, daima onun heteroglot yapısı içinde tekleştirici (üniterleştirici) ve tabakalaştırıcı güçleri/eğilimleri arasında gidip gelir (Volek, 2014). Sözce, bu düzenek arasında kurulur ve ilerletilir. Tekleştirici yapı dili monolojik

düzleme iterken merkezkaç kuvvetler dili diyalojik düzleme iter. Tekleştirici yapı içerisinde otoriterleştirici düzenekler barındırırken tabakalaştırıcı yapı dili daha demokratik bir yere doğru yönlendirir.

Diyaloji. (dl./edb./fel.) Bakhtin'e göre birey her şeyden arınık, kuramsal arkitektoniğe dayanan yalıtılmış bir evren içinde var olamaz (Bahtin, 2020). Bu sebepledir ki bireyin algısı; biricik, yaşamsal, toplum içinde şekillenen, kültür dünyası içinde oluşan süreçler dâhilinde diyalog temelli ve ötekinin de sürece dâhil olduğu belki de hiç çıkmadığı bir silsilede şekillenir. Bu kapsamda Bakhtin için herhangi bir söylemin araştırılabilmesi, onu var eden dünya görüşünün, toplumsal düzlemin ve diğer beşerî unsurların işe koşulmasını gerektirmektedir (Rifat, 2005; İlim, 2016b). Bakhtin'in diyaloji kuramı da tam da bu süreçleri çözümlemek, estetik nesnenin çözümlemesini yapmak, onun biçimsel-içeriksel ve maddesel yapısını gözler önüne sermek için kendisinin kullandığı yöntemdir. Etimolojik olarak ise "bir diyaloğun doğasına ilişkin olma" (Online Etymology Dictionary, n.d.) manasına gelen diyaloji (İng. dialogic, Ru. dialogícheskiy), Yunanca "arasında", "iki ayrı yöne gitme, ikiye bölünme, çapraz olma, aykırı olma, bir şeyin bir yandan öbürüne katetme" anlamına gelen "edat ve fiil önek, di- (iki) sayı sıfatının özel işlev kazanmış hâli" *dia (dyó)* (Nişanyan, 2022), "konuşma" anlamına gelen *legein* ve "-ile ilgili, gibi" anlamlarına gelen *-ikos* ekinden kökenlenir (Online Etymology Dictionary, n.d.). Bu bakımdan diyaloji, Bakhtinyan perspektiften iki katılımcı bilincin birbirleriyle ruhları ve tinleri üzerinden karşılıklı biçimde etkileşime geçme süreci olarak da açıklanabilir.

Diyalojik Temaşa Alanı. (dl.), *(İng. zone of dialogical contact)* "Bakhtin'e göre, bu alan tam bir biliş süreci için gerekli soyut mekânsal koşuldur ve ancak eşit diyalogla mümkündür" (Maslenikau, 2021, s.vii).

Ekstralokalite. (fel.), *(Ru. vnenochodimost, İng. extralocality, outsidedness* ya da *exotopy)* Bakhtin bu terimi, bir nesneden veya bilişsel olgudan biliş sürecinde soyutlama yeteneğimizi çevre dünyanın genel ana hatlarında bir karakter yaratan yazar rolünü üstlenerek

çevre dünyayı sanki edebî bir metin veya sanat eseriymiş gibi yorumlayabilmek, adlandırabilmek için geliştirmiştir (Maslenikau, 2021, s.vi).

Estetik Nesne. (es.), Bakhtin estetiği etikten ayrı bir biçimde ele almaz. Bu bakımdan estetik nesne, kültür dünyası içinde var olmuş; biçimi, içeriği ve formu birbirinden bağımsız biçimde ele alınamayan "bir yapıta yönelmiş estetik etkinliğin içeriğidir" (Bakhtin, 2005, s.300-301, aktaran İlim, 2017, s.37).

Estetik Etkinlik. (es.) Bakhtin bu kavram ile birlikte,

> Sanat eserini yeniden kavramanın potansiyel olarak işlevsel bir yolunu ortaya koyar. "Etkinlik terimi", sanatın "etkin olmaklığına", herhangi bir eserin hem sanatçıyı hem de izleyiciyi içeren zamansal ve uzamsal koşulların açık ve değişmez bir ardışıklığında var olduğu gerçeğine dikkat çeker. Böyle bir kavram, oluşturucu-nesne-alımlayıcı-bağlam ilişkisini kavramanın daha statik yollarına meydan okur. (Haynes, 2013, s.141)

Eylemlerin Ahenkli Akışı. (fel.), *(Ru. postuplenie)* "Bakhtin, bu terimi kullanarak, yaşam sürecinin, bir bireyin hayat yolunda bir eylemden diğerine geçtiği ve onlara kendi sorumluluğunu yükleyerek sürecin, sürekli ve tutarlı bir eylem kümesi olduğunu gösterir" (Maslenikau, 2021, s.vi).

Gösterge. (dl.) Terim çağlar boyunca farklı anlamlarda kullanılagelmiştir. Antik çağlardan beri düşünürler ilgili kavramı değişik açılardan ele alarak işlemişlerdir (Kılıç, 2004). Barthes (1979), buna örnek Aziz Augustinus'un gösterge tanımını gösterir ve buradan hareketle onun Saussure ile arasındaki bağı kurar.[1] Kavram modern anlamdaki kullanımını Saussure'de bulur. Saussure, bu terimi sözcüğün tanımını belirtmek adına gösteren ile gösterilen arasındaki bağı vurgulamak için kullanır (de Saussure, 2014; Bressler, 2017). Ona göre sözcük, nesnel dünyadaki bir göndergeyi ya da başka bir şeye denk düştüğü varsayılan bir simgeyi değil, soyut bir kavramı temsil eder. Yani "dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir" (de Saussure, 1998, s.109). "Sözcük, bir

[1] Bir gösterge, duyular üzerine yaptığı izlenimin ötesinde bir şey düşünmemize neden olan bir şeydir (Augustine, 1958, aktaran Darrel Jackson, 1969, s.11).

gösteren ile bir gösterilenden oluşan bir gösterge, anlamı olan bir şeydir" (Bressler, 2017, s.534). Bakhtin'e göre ise gösterge, Saussure'de olduğu gibi karşıtlıklar veya ikili birleşimler üzerinde ilerlemez. Onun için Saussureyen gösterge yorumu "gösteren ile gösterilen arasında birebir değişim ilişkisi olduğunu varsayar; bu, bir yanılgıdır" (Gottdiener, 2005, s.107). Bakhtin, göstergede değişim ilişkileri görmez. Ona göre gösterge diyalojik bir biçimde var olur (Rifat, 2008). Gösterge, toplumsal-ideolojik zemininden, insanlar arası etkileşimden koparılamaz. Çünkü "gösterge doğası gereği toplumsaldır" (Yaguello, 2020, s.36). Ayrıca "ideolojik olan her şey de göstergesel değere sahiptir" (Voloşinov, 2020, s.49). Yani gösterge bireysel psişede var olan, dural bir fenomen değil sürekli dönüşüm içinde olan, toplumsal-ideolojik-tarihî zemine yaslanan bir dış dünya fenomenidir (Voloşinov, 2020). Gösterge, gönderilenler arasında anlam bulur ve onlarsız da var olamaz. Bir başka deyişle "sözcük asla tek bir konuşanla ilişkilendirilemez" (Bakhtin, 2016, s.126). "Yani bir nevi bizatihi dilin kendisi bir göstergedir" (Serdar, 2001, s.225). Bu manada Bakhtin, göstergeyi yalnızca dilsel gösterge olarak değil hayatın tüm alanlarına içkin bir fenomen olarak alır.

Hitap Olgusu. (dl.)*, (İng. addressivity).* Bu terim, Bakhtinci bakış açısından dilin ontik var oluşu ile ilgili olup sözceleme süreçlerinde her zaman en az iki bilincin varlığını içermesi gerektiğini imler (Morson, 2006). Dilsel işlev, Bakhtin için ancak ve ancak diyalojik temelde diyalog vasıtasıyla anlam kazanır (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Yani sözce muhakkak birine ya da bir bilişe hitabı, yönelimi içermektedir. Hitap olgusu, bireysel bakış açısının ötekiyle ve bilgiyle alakalı biçimde bağdaştırılmasını gerektirir (Haworth, 1999).

İdeoloji. (fel.), (*Ru. ideologija*) Bu terim Bakhtin'de, genel kullanımının aksine politik yahut siyasi alanlara göndermede bulunmaz. Onun için ideoloji daha çok bir idea (fikir) sistemdir (Haynes, 2013).

Karnavalesk. (edb.) "Terim edebiyat eleştirisi literatürüne Bakhtin tarafından katılmış olup yaşam olgusunun bilinçli bir katılımla Orta Çağ karnaval gelenekleri yoluyla algılanması ve onun eleştirel yenilenmesini amaçlar. Kavram, yaşam olgusunun eşzamanlı parodisi ve mizahi yergisi anlamına gelmektedir" (Maslenikau, 2021, s.v). Ayrıca belirtmek gerekir ki ilgili

terim *Rabelais ve Dünyası*, *Dostoyevski Poetikasının Sorunları* kitaplarında ele alınmakta olup kavram, kültürel alanda Bakhtin'in bitimsizlik/sonuçlandırılamazlık anlayışıyla eş güdümlü gitmektedir (Brandsit, 2011; Hitchcock, 2020). İlim (2017) ise bu kavramı "modern sanat eseri-sanatçı-sanatsal üretim estetik ayrımının olmadığı komünal bir üretim biçimi, aktörleri ve ürünleri niteleyen bir ön tür" olarak yorumlar (s.155).

Katılımcı Bilinç. (fel.) "Bakhtin bu terimi, biliş sürecinin sadece teorik bilginin çerçevesiyle değil, aynı zamanda gerçeğin farkındalığı yoluyla da gerçekleştiğini öne sürmek için kullanır. Bu algılanan nesneler ve fenomenler, kişinin kendi hayatı için ve dolayısıyla onlara karşı kendi sorumluluğu için önemlidir" (Maslenikau, 2021, s.vi).

Kronotop. (edb.) Bakhtin ilgili kavramı Einstein'ın görelilik kuramından hareketle geliştirmekle birlikte ona metaforik bir anlam da yüklemiştir (Bakhtin, 2001b). Kronotop, *khoronos* (zaman) ve *topos* (mekân) kelimelerinin birleştirilmesinden türemiş olup Bakhtin açısından terminolojik manası dilde ve söylemde zaman ve mekân konfigürasyonlarının nasıl temsil edildiğidir (Dentith, 2003). Bakhtin (2002), ilgili kavramın fenomenolojik boyutuna değinerek bireylerin kronotopik algısal süreç olmadan herhangi bir şeyi algılayamayacağının altını çizer (aktaran İlim, 2017, s.120). Kısacası, Bakhtin'e göre, bu kavram "biliş sürecimizde zamansal ve uzamsal ilişkilerin tarih dışı bir kombinasyonuna sahip olan yaşamımızın bir eyleminin belirli bir niteliği"ne gönderim yapar (Maslenikau, 2021, s.v).

Kültür Dünyası. (fel.) Bakhtin için Varlık nesnel dünyada iki şekilde zuhur eder. Birincisi yaşam dünyasıdır. Bu dünya ile genelde temel bilimler ilgilenmektedir. Burada herhangi bir fenomenolojik aksiyon gerçekleşmiş değildir. Kültür dünyası ise beşerî bilimlerin ilgilendiği, katılımcı bilincin sürece dâhil olduğu ve diyalojik süreçlerle şekillenen bir çemberi kapsar.

Metin. (dl./edb.) "Birbirleriyle bağlantılı her tür göstergeler bütünü" (Bakhtin, 2016, s.107). Bakhtin için metin geniş ve kapsayıcı bir kavramı ifade eder. Bakhtin metin kavramını "Cassirer'e yakın bir şekilde, her türlü kültür nesnesinin değerlendirilmesi amacıyla" kullanır (İlim, 2015, s.207). O, kendi yöntembilimi metin kavramı üzerinden kurar. Bakhtin için metnin

var olmadığı bir düzlemde incelenecek bir düşünce nesnesi de bulunmamaktadır (Bakhtin, 2016). Ayrıca belirtmek gerekir ki Bakhtin için metin bir *şey* değildir. Bu kapsamda metin iki bilinçte (üreten-çürüten) zuhur eder ve iki bilinç tarafından çözümlemeye tabii tutulur (Bakhtin, 2016). Kısacası metin, çift bilinçli yazar tarafından (aslında Bakhtin için herkes bir bakıma yazardır, yazar-kişidir) yazılan çift bilinçli araştırmacı/okuyucu/alımlayıcı tarafından çözümlemeye tabii tutulan, bağdaşık tutarlılığı bulunan, diyalojik temelde oluşmuş bir düşünüş-oluş-çözülüş biçimidir.

Metinler arasılık. (dl./edb.) Metinler arasılık kavramı gerek postmodernistlerce gerek diğer alanlardaki teorisyenlerce farklı biçimde yorumlanmıştır. Alanyazın tarandığında ilgili terimin Bakhtin'in *heteroglossia* kavramının Julia Kristeva tarafından yeniden çerçevelenip yorumlandığı ve ilgili kavrama başka bir boyut kazandırıldığının üzerinde mutabık kalındığı gözlemlenmektedir (Cuddon, 1999; Duff, 2002; Bazerman, 2004; Orr, 2010, Chatterjee-Padmanabhan, 2014). Kavramın izi Platon'un diyaloglarına kadar sürülebilse de gönderim yaptığı güncel alan için kavramın kökü Bakhtin'in yazılarında saptanmaktadır (Alfaro, 1996). Bakhtin için metinler dural bir zeminde oluşmamaktadır. Ona göre metinler tarihî, sosyolojik, kültürel arka plana yaslanan; yazarın, kahramanların seslerinin metin içinde gömülü olduğu polifonik, karnavalesk ve diyalojik yapılardır (Bakhtin, 1981). Kristeva buradan hareket ederek metinlerin dinamik bir düzlemde durduğunu vurgulamış ve böylece hiçbir metnin tamamıyla orijinal olamayacağını, onların birer alıntılar mozaiği olduğunu belirtmiştir (Alfaro, 1996; Lesic-Thomas, 2005; Aktulum, 2014). Bu kapsamda metinler arasılık kavramı bu çalışma özelinde Bakhtin'in *heteroglossia* kavramına gönderim yapacak biçimde kullanılmıştır.

Monoloji. (dl.) Bu düzlemde eşit haklara sahip olan bireylerin varlığı yadsınır ve herhangi bir etkileşim bulunmaz. "Monolog tamamlanmıştır ve son söz olma iddiasında bulunur" (Bahtin, 2020, s.389). "Sınırdaki monolojizm, kendinin dışındaki başka bir eşit-haklı ve buna uygun eşit-haklı bilinci, başka bir eşit haklı beni (seni) reddeder" (Bahtin, 2020, s.388-389).

Monolojik Söylem. (dl.) Bu söylem türü dolayımsız bir biçimde didaktik, kitabî, yavan bireysel seslerden uzak, monolojik düzlemde yapılanmıştır. Bakhtin, Dostoyevski'nin kullandığı özerk kahraman sesleri anlamındaki dilin tam zıddı manasında kullanır (Bahtin, 2020).

Nesneleştirme. (fel.) Bu terimle Bakhtin,

> "kavramış olduğumuz gerçekliğin başlangıçta bilincimizin dışında var olmadığı ve biliş sürecinde anlağımıza girdiği farkındalık anını tanımlar. Ancak gerçeklik, aktif olarak bizler tarafından, bir yazarı olan ve yazar tarafından belirli amaçlar için yaratılan bir başkasının inşasının veya metninin bir parçası biçiminde absorbe edilir" (Maslenikau, 2021, s.v).

Non-Alibi. (fel.) *(Tr. mazeretsizlik). Alibi* masumiyetini ispat etme, olay mahallinde bulunmadığını gösterme anlamında kullanılan bir hukuk terimi olup *non-alibi* Bakhtin tarafından etik-estetik sınırları içinde "her ne ise orada olmaktan başka şansı olmama" anlamında kullanılmaktadır (İlim, 2017, s.30).

Özdeşleyim. (es.), *(Ru. vzhivaniye vchuvstvovanie, Alm. die Einfühlung, İng. the act of getting into life)* Kavram fenomenolojiden estetiğe farklı bağlamlarda ele alınsa da genel tanımı "kendimizi diğer insanların içinde, yerinde düşünme veya hissetme biçiminde gelişen bilişsel bir süreç" şeklinde ele alınabilir (Aydemir, 2020, s.180). "Bahtin'e göre bu, yaşamın estetik niteliklerini, bilenin algılanan fenomeni kavramasında oluşan nesneleştirme sürecinden bir önceki aşamadır. Yani söz konusu fenomenleri bireylerin hayatlarının ayrılmaz parçaları olarak kabul etmesidir" (Maslenikau, 2021, s.vii).

Sorumluluk. (fel.)

> Bakhtin'e göre, biliş sürecinde, bir birey kendi yaşamının bir parçası olarak her bilinebilir fenomenin farkına varır ve bu nedenle her bir bilinebilir fenomeni estetik niteliklerle alımlar; yani, bir birey bu fenomeni kendi hayatının ayrılmaz parçaları olarak anlar ve böylece onlar için sorumluluk alır. (Maslenikau, 2021, s.vi)

Ayrıca yine belirtmek gerekir ki Bakhtin için etik-estetik arasındaki bağ sıkı sıkıya bağlıdır.

Söylem. (dl.), *(İng. speech)* Bakhtin, söylemi belirli fiziksel ve anlamsal niteliklere sahip dilsel birimlerin bir akışı olarak kabul eder (Maslenikau, 2021, s.vi). Bakhtin'in tanımlarıyla "sözce tipleri" ya da "sözcenin türsel formları, yani sözcelerin belirli toplumsal amaç ve yönelimler doğrultusunda, gelişmiş pratik formlarıdır" (İlim, 2015, s.207).

Söylem Türleri. (dl.), *(İng. speech genres)* Kapsamlı bir terim olmakla birlikte kısaca Bakhtin için birincil ve ikincil söylem türlerini imler. Birincil söylem türleri (gündelik türler) hayatî alanı kapsarken (hava durumu, alışveriş vb.) ikincil türler daha kompleks olup "sanatsal, bilimsel ve politik söylem biçimlerini içerir" (Roberts, 2003, s.248).

Söz. (dl.), *(İng. word)* "Doğası gereği her zaman zaten çok sayıda çatışan sesle yankılanan söz, başka seslerde 'bedenlenmiş' başka sözlerden yanıt arar. Söz, yaşayan diyalojik söylemdir" (Roberts, 2003, s.252).

Sözce. (dl.), *(İng. uttreance)* "Temel düzeyde ifade, tek bir kelimeden tüm bir 'metne' kadar herhangi bir dil birimi" (Roberts, 2003, s.251). "Bakhtin'in kullanımında, cümlenin birey tarafından söylenmesi/yazılması yoluyla onun diyalojik konumunun dışavurumu hâline gelmesini imler. Bu anlamda cümle dilbilimsel bir niteliğe sahipken, sözce üstdilbilimsel bir niteliğe sahiptir" (İlim, 2015, s.208). Bakhtin açısında sözce yapısalcılıkta ele alındığı şekliyle hayattan ari, yalıtık, dilsel bir birim olarak ele alınmaz. Bakhtin açısından sözce, onun diğer terimlerinde de görüldüğü üzere yaşamsal alanla iç içe alınır. Yani sözce yalnızca dilsel bir fenomen değil aynı zamanda bir yaşam fenomenidir.

Sözceleme. (dl.), *(İng. enunciation)* "Bir bireyin, belli bir anda ve belli bir bağlamda sözce üretme edimi" (Rifat, 2013, s.209). "Bakhtin, sözcelemenin beş unsuru arasında ayrım yapar" (Lazzarato, 2009). Kelimenin:

1. sescil tarafı, müzikal yönü;
2. tüm nüanslarının ve varyantlarının maddi anlamları;
3. sözlü ilişkiler ve karşılıklı ilişkiler yönü;

4. psikolojik düzeyde duygusal ve istemli yönelimi ifade eden tonlama yönü, etik-politik ve daha spesifik olarak toplumsal değerlere göre yönü (birey öncesi ve toplumsal sesler);
5. sözel etkinliğin, anlamının etkin bir şekilde ortaya çıkışının duygusu (kişinin tüm hareketli eklemleme, jest, mimik ve diğer öğelerini, kişinin tüm iç dürtüsünü içermesi gereken duygu veya duygulanım). Duygulanım, dünyanın varoluşsal kavrayışını ve sözceleme öğelerinin eğilimlerini, seçimlerini ve kompozisyon tarzlarını yöneten benliği ifade eder. (Lazzarato, 2009)

Tür. (edb.), *(Ru. zanr)* En genel ifadeyle, "belirli bir metin türü sınıfına getirilen beklentiler ufku" (Bakhtin, 2008, s.428). Bu sebepledir ki "edebi türden daha büyük bir kavramdır" (Bakhtin, 2008, s.428). Bir alışveriş listesi yahut telefon görüşmeleri örneğin, gündelik metin türü sınıfına dâhil olabilir. "Bir tür, dili hem birleştirir hem de katmanlaştırır" (Bakhtin, 2008, s.288). Bununla birlikte, Bakhtin, türler içinde romana "çeşitli dilleri, dilsel anlatımları, farklı ideolojileri karşı karşıya getiren bir küçük-evren" olduğu için ayrı bir ehemmiyet gösterir (Rifat, 2013, s.36).

Üstdil. (dl.), Bakhtin (2016) tarafından "münferit sözcelere içeriden nüfuz eden sözceler arasındaki diyalojik ilişkiler"i betimlemek adına kullanılır (s.119). "Başkasının sözünün *başkalığı* ve ona [bu söze] yönelik tavır" Bakhtin'de (2016) bu terim sayesinde açığa çıkar (s.136). Kısacası üstdil, Bakhtin için bireylerin ürettiği sözcelerin biçemsel özellikleri imleyen genel, dil bilimsel bir terimdir.

Üstdilbilim. (dl.),Bakhtin için edebiyat eserlerinde bulunan sözcelerin yahut metinlerin tarihsel perspektiften karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmasını sağlayacak bir disiplin. Üstdilin incelenmesinde işe koşulur.

Vantrilokülasyon. (edb.), Bakhtin bu ifadeyi yazarın, romancının ötekilerin sesleriyle konuşarak kendini nerede ve nasıl konumlandırdığını açıklar (Wortham, 2001).

Varoluştaki mazeretsizlik. (fel.), ***(****Ru. ne-alibi v bytii; İng. nonalibi in existence)* Varoluş öteki olmaksızın kurulamaz. Kişi, ne olursa olsun varoluşa diyalojik temelde katılmak durumundadır. Varoluştaki mazeretsizlik de Bakhtin'in bu apriori ilkeyi temellendirmek için yanıtlanabilirlik kavramıyla eş güdümlü bir biçimde kullandığı terimdir (Bakhtin, 2001a).

Yanıtlanabilirlik. (fel.), *(İng. answerability)* Haynes (2013) söz konusu kavramı şu şekilde açıklar:

> Bakhtin, Kantçı bir çerçeveyi izleyerek, insan kültürünün üç alanının (bilim ya da akıl, etik ya da eylemin doğası ve sanat ya da estetik) bir bireyde birleştirilebileceğini, ancak bu birliğin dışsal ve mekanik ya da içsel ve organik olabileceğini, bu çerçevede, sanat ve yaşam arasında içsel bir bağlantı kurmanın, yanıtlanabilirliği yani başkalarına, olaylara ve dünyaya karşı duyarlı olmayı gerektirdiğini belirtir. Yanıtlanabilirlik, Bakhtin'in iki kişi arasında veya sanat ile yaşam arasında gerçekleşen karşılıklı yanıtlaşma süreci için kullandığı terimdir. Ötekine sorumlu bir şekilde cevap verme ihtiyacı, yükümlülüğü ifade eder. Bu yükümlülük asla yalnızca teorik değildir, bireyin belirli durumlarda gerçek kişilere verdiği somut tepkidir. Dolayısıyla, Bakhtin'e göre yanıtlanabilirlik, eyleme yol açan bireysel (tek bir birey değil tek tek tüm bireyler anlamında) sorumluluk ve yükümlülüğün adıdır. (s.97,141)

Yaşam Dünyası. (fel.) Kültür dünyasındaki edimlerin tekrarlanamaz biçimde aktığı ve tamama erdiği dünya.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eğitim, Eğitim Felsefesi, Dil Eğitimi ve Bakhtin

Bu kısımda ilgili çalışmanın gayesine paralel olarak eğitim, eğitim kuramı, eğitim felsefesi, eğitim akımları, dil eğitimi, kavram ve başlıkları ele alınacak; eğitim felsefesi ve dil eğitimi ilişkisi açımlanmaya çalışılacak, Bakhtin'in eğitime ilişkin görüşlerinin nerede konumlandırılabileceğini cevaplandırmak ve temellendirmek adına eğitime dair farklı görüşler incelenecektir.

Eğitim

Eğitim; sosyolojik, felsefî, bilimsel, tarihsel, psikolojik art alanı olan, insan yetiştirme bakımından araçsal işlevi bulunan, farklı kuramlarca ele alındığında farklı sonuçlar ortaya koyabilen, bireylerin gelişim süresince toplumsal yaşamda yerlerini almak için hazırlanırken onlara gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım eden, planlı öğrenme-öğretme sürecini de içine alan, öngörülebilir, uygulamalı bir alan, düzenektir (Cevizci, 2010; APA, 2016; Bakırcıoğlu, 2016). Eğitimin uygulamalı bir alan olması onun kuramsal boyutunu arka plana atmaz. Aksine eğitimin pratik ve teorik boyutu eş süremli bir biçimde ilerler. Bunu müteakip eğitime dair farklı kuramsal perspektifler farklı çıktıları da beraberinde getirmiş, eğitimi eş zamanlı veya ardıl bir biçimde değiştirmiş, dönüştürmüştür.

TDK (1998a) açısından eğitim kavramı, "Belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitme işi, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye" biçiminde ele alınmaktadır (s.677). Cevizci (1999) ise felsefî perspektiften eğitimi "Kişinin kendisini bir bütün olarak gerçekleştirmesine, insan varlığının bütün gizil güçlerini hayata geçirmesine imkân veren süreç. Kişinin, insanın özellikle tinsel mirasları özümsemesi yoluyla, toplum değerlerine ve kabul görmüş yaşam tarzlarına sağlıklı bir biçimde intibakını temin eden süreç" şeklinde tanımlar (s.284). Sosyolojik açıdan eğitim,

“bilgi aşılayan ve bilgiyi yönlendiren ideolojiler, müfredat programları ve pedagojik teknikler ile kişiliklerin ve kültürlerin toplumsal bakımdan yeniden üretilmesi” kapsam alanında ele alınmaktadır (Marshall, 1999, s.174). Görüldüğü üzere eğitim içerisinde bir öğrenen, bir öğreten/rehber/öğretici, bir öğretme/öğrenme süreci, bir eğitim ve kültür ortamı, bir öğretim programı bulunan dinamik bir süreçtir. Tüm eğitim süreçlerinde bu yapılar iç içe işlemekte, farklı perspektiflerce farklı şekilde düzenlenmesi, tasarlanması öngörülmektedir.

Foulquié’ye (1994) göre ise eğitim, “pedagoji derslerinde öğretilen metotlara veya tabii bir beceriye göre … çocukları eğitmek işidir” (s.130). Burada ayrıca belirtmek gerekir ki pedagoji, öğretim ve eğitim arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Nitekim Bakhtin’in de salt eğitimle alakalı olabilecek makalesinin başlığının *“Dil Bilgisinin Diyalojik Pedagojisi ve Diyalojik Kökeni”* olduğu göz önünde bulundurulursa bu ayrımları net bir biçimde saptamak gerekmektedir. “Pedagoji, eğitim ve öğretim metotlarının bilimidir. Eğitimin (...) pedagojiden farkı şudur: İkincisi sadece birincisinin hizmetkârıdır. Pedagoji, teknik, metot ve âletlerin organizasyonel seviyesini aşamaz; oysa eğitim, kurumsallaşmanın eşiğinde yer aldığından, gayeler koyar ve kendi felsefesini doğurur” (Ardoino, 1967, s.13, aktaran Foulquié, 1994, s.130). Yani eğitim çerçeve bir kavramken pedagoji teknik bir kavramdır.

Bakhtin açısından da eğitim, estetik ve fenomenoloji ile iç içe bir biçimde ele alınmalıdır. Çünkü o, metni tüm beşerî bilimlerin inceleme nesnesi olarak ele almış, estetik varoluş kavramı ile eş güdümlü bir biçimde eğitimin sadece düşünme eylemi ve düşünme deneyimine dayanmadığını, aynı zamanda içsel manevi ve estetik yansımalara da bağlı olduğunu bildirmiştir (Rızvanoğlu, 2007; Bakhtin, 2016; İlim, 2017; Maslenikau, 2021). Metni tüm beşerî bilimlerin inceleme nesnesi olarak ele almakla Bakhtin, eğitim hususunda da düşüncelerimizin (ben), öğrencilerin düşüncelerinin (öteki) metin aracılığıyla billurlaştığını ifade eder (Bakhtin, 2004; Maslenikau, 2021). Bakhtin bu süreçte, kişileri adeta bir roman karakteri olarak ele alır. Bakhtin, metni tüm beşerî bilimlerin yegâne inceleme nesnesi yapmakla bizi yazar-kahraman/ uzam-zaman (kronotop) ve çeşitli anlatı biçimleri ve dilsel kodlarla konumlandırır. Bu vesileyle var oluş yorum bilimsel perspektiften adeta bir metinmişçesine incelenebilir. Kişiler bulunulan

uzamda (kronotop) yaşantılarını deneyimler, kendinin kahramanı olan bireyler öteki karakterlerle bulunulan kronotop çeperinde iletişime geçer, hayatını idame ve ikame ederler.

Ayrıca hem Bakhtin'in eğitime dair anlatılarına, hem Bakhtin'in eğitim süreçlerinde uyguladığı pratikleri aktaran yazılara bakıldığında Bakhtin'in, Ben ve Öteki arasında geçen iletişime paralel olarak; toplum içinde arı, tek bir dilsel ağ olmadığını vurguladığı, üst dil bilimi kuramı ile paralel olarak eğitimde bilen/aktaran-bilmeyen/alan ilişkisi yerine bilinçler arası bir aktarım sürecini var saydığı görülecektir (Davidson, 1993; Koschmann, 1999; Rockwell, 2000; Bakhtin, 2004; Matusov, 2004, 2007, 2015; Meacham, 2004; Morrell, 2004; Lensmire, 2004; Bazerman, 2005; Bazerman vd., 2005; Hamston, 2006; Stewart, 2010; White, 2014; Laptun ve Tihanov, 2018; Vasiliev, 2018; Maslenikau, 2021).

Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesinin felsefî sistemdeki aşamalı seyri Taşdelen'e (2003) göre "felsefi kuram'dan 'eğitim felsefesi'ne (alan felsefesi), eğitim felsefesinden 'eğitim kuramı'na (alan kuramı), eğitim kuramından 'eğitim düşüncesi'ne (eğitim üzerine refleksiyon) ve oradan da 'eğitim pratiği'ne (kuramsal bir temeli olan eğitim işi veya eğitim eylemi)"ne doğru tedricî şekilde ilerler (s.151). Bu kısımda, daha önce eklektik biçimde açıklanan eğitim kavramına ek olarak felsefenin uygulamalı bir dalı olan eğitim felsefesi Bakhtin'in eğitime dair pozisyonunu saptamak adına ele alınacaktır. Tüm felsefî kuramların şu ya da bu şekilde eğitime etkileri olsa da hepsini bir alanda özetlemek takdir olacağı üzere mümkün değildir. Bu kapsamda ilgili çalışmada eğitim kavramından sonra eğitim felsefelerine etki eden felsefî kuramlarla iç içe şekilde eğitim felsefesi ele alınmış, ardından eğitim felsefeleri incelenmiş, son olarak eğitim akımları incelenmiş, tüm bu süreçte Bakhtin'in eğitime dair görüşlerinin nerede konumlandırılabileceği sorusuna cevap aranmıştır.

Felsefenin uygulamalı bir alanı olarak eğitim felsefesinin ontolojik, epistemolojik ve etik-politik bağlamda aksiyolojik boyutu vardır (Cevizci, 2018). Eğitim ontolojisinin kapsam alanı eğitim ortamları da dâhil olmak üzere eğitim ortamlarında bulunan eğitime dair her türlü varlık

ve nesnelerdir. Eğitimin epistemolojik boyutunu ise öğrenen süje, öğretilen nesne ve öğreten özne arasındaki bağ, öğretilen bilginin kaynağı ve doğası, eğitimde verilen bilginin önemi, öğrenmenin doğası oluşturur (Cevizci, 2018, s.240; Büyükdüvenci, 2019). Eğitimin aksiyolojik boyutunun sınırları oldukça geniş bir düzlemi kapsar. Bu sınırları, eğitimin ahlak ve toplum kuralları ile iç içe olması hasebiyle etik; eğitimin şu ya da bu şekilde sürekli politik zeminle teması bulunduğundan dolayı politik alan oluşturur (Cevizci, 2018). Çeşitli eğitim felsefeleri de eğitim felsefesinin bu alt alanlarına getirdiği yorumlarla farklılaşır. Her ne kadar ayrışmaları türleştirmek indirgemeci bir bakış olarak görülebilse de uzlaştıkları asgari düzey sebebiyle eğitime dair çeşitli görüşler belirli başlıklar altında toplanabilir. Bu görüşler temelde, tanrımerkezci (teosantrik), toplummerkezci (sosyosantrik) ve insanmerkezci (antroposantrik) görüşler olarak ele alınabilir (Cevizci, 2018). Taşdelen (2003) de bu ayrımı "özcü', 'empirik' ve 'insan merkezci'" şeklinde "üç eğitim kuramı anlayışı"nı işaret ederek yapar (s.151).

Kuram ise Hitchcock'un (2020) deyimiyle bir "kavram gözlüğü" dür. Kuram aracılığıyla incelediğimiz nesnelere, olgulara veya metinlere dair bir görü geliştiririz. Bu gözlük, kavramada sağladığı avantajlar yanında kendi çeperinde birtakım sınırlamalar, sınırlılıklar da getirir. Hitchcock'un (2020) antik edebiyat hususunda belirttiği gibi eğitim alanında da hatta tüm beşerî bilimlerde de "her kuram birtakım şeyleri bir çerçeve içine koymamızı ya da odak noktası bulmamızı sağlarken, bir yandan da başka şeyleri bu çerçevenin ya da odağın dışında bırakır" (s.12). Bu yüzden "farklı araştırma konuları ve farklı türden metinler ya da veri bütünleri farklı kuramlarla yaklaşımı gerektirir" (Hitchcock, 2020, s.12). Ayrıca belirtmek gerekir ki farklı kuramlar ele aldığı veriyi, konuyu ya da metni işlerken farklı odaklara yoğunlaşır. Kuramın "çerçeve" ya da "gözlük" olarak nitelendirilmesi de bundandır. Örneğin insanmerkezci kuramın içinde yer alan pragmatist bir eğitim görüşü eğitim süreçlerinde optimal düzeyde, maksimum faydayı gözetirken özcü/tanrımerkezci bir görüş olan spiritüalist bir eğitim görüşü eğitimin ilgili ruhanî değerlere uygunluğunu gözetebilir.

Bir şeyin kuramı ya da bir şeyin felsefesi denildiğinde de örneğin; eğitim kuramı ya da eğitim felsefesi denildiğinde kimi zaman bu kavramlar benzer yahut aynı şeyler olarak

anlaşılabilmektedir (Taşdelen, 2003). Nazarîye, *theoria*–teori olarak da ifade edilen kuramın/kuramların oluşmasında felsefesinin katkısı azımsanamaz. Kuram, bir şeyi açıklamayı amaçlayan bir varsayım veya fikirler sistemi olarak görülürken genel anlamıyla felsefe; bilginin, hakikatin ve varoluşun temel doğasının incelenmesidir (Oxford, 2022). Bu çerçevede her kuramın bir felsefî görüşe dayandığı, ilgili felsefî görüşten hareketle söz konusu kuramın/kuramların geliştirildiği ve buradan da çeşitli dağılımların meydana geldiği söylenebilir.

Taşdelen (2003), eğitim felsefesi alanında da "rasyonalist, idealist, realist, pragmatist, materyalist, varoluşçu ve yorumcu eğitim anlayışları olduğunu belirtir" (s.151). Alanyazın tarandığında da eğitim kuramları alanlarında farklılaşmalar, eğitim felsefesi dallarında eklemeler, çıkarmalar olduğu görülse de temeldeki ayrımlar Cevizci (2018) veya Taşdelen'in (2003) yapmış olduğu gibidir (Ergün, 2009; Sönmez, 2009; Noddings, 2017; Büyükdüvenci, 2019). Bu çalışma özelinde, genelleme hususunda daha fazla işlerlik sağlayacağı düşünülerek Cevizci'nin (2018) yapmış olduğu ayrımlar gözetilmiş, ek olarak eklektik görüşler başlığı eklenmiş, bu başlığın altına postmodern eğitim görüşleri dâhil edilmiş, Bakhtin ile aralarında oldukça benzerlik olması, ayrımların net yapılabilmesi hasebiyle de Buber'in eğitim görüşleri ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Bu genel üst başlıklar altında farklı spektrumlar bulunduğunu tekrar belirtmekte de fayda vardır. Söz konusu dağılımlar geçişken olsa da genel itibariyle şu şekilde tablolaştırılabilir:

Tablo 1

Eğitim Görüşleri

Tanrımerkezci Görüşler	Toplummerkezci Görüşler	İnsanmerkezci Görüşler	Eklektik Görüşler
Spiritüalist eğitim görüşleri	Eleştirel görüşler: Marksist pedagoji, Diyalojik pedagoji.	Varoluşçu görüşler	Analitik görüşler
	İdealist eğitim görüşleri	Liberal eğitim görüşleri	Postmodern görüşler

Kültürel eğitim görüşleri	Natüralist görüşleri	eğitim
Realist eğitim görüşleri	Pragmatist görüşleri	eğitim

Tanrımerkezci Görüşler

Spiritüalizm. Spiritüalist, din merkezli, özcü ya da teolojik olarak da adlandırılan ilgili eğitim görüşü, ruhani değerlerin varlığını, bireylerin bu değerlere göre hayatlarını ikame etmeleri gerektiğini, insanın atanmış bir özü olduğunu ve bireylerin, dinî değerler çerçevesince bu atanmış öze uygun hareket etmeleri gerektiğini vurgulayarak ontolojisini tanrısal buyruk üzerine kurar (Göçeri, 2002; Cevizci, 2018).

İlgili görüşün terminolojik tanımı ise ruhun tanımının oldukça müphem olmasından hareketle oldukça çeşitli ve muğlaktır. Ruhun etimolojisine bakıldığında hem İbranice *ruah*'ın hem de Yunanca *pneuma*'nın köken olarak havanın görülemez hareketinden geldiği görülür (Wright, 2003, s.7). Oxford Concise Dictionary'e (2004) göre *spirituality* yani ruhsallık "(i) maddeye karşı olan şey, (ii) kutsal veya dinî olarak görülen şeyler, (iii) safî ve naif olan" şeklinde tanımlanır. Eğitimde bir fikrî görüş olarak ise spiritüalizm "sınıfta aşkınlığa ve şefkate vurgu yaparak öğrencilerin, öğretmenin ve konunun birbirine bağlılığını kabul eder" (Jones, 2005, s.6). Spiritüalizm, epistemolojisini ise hayatın her alanını saran din merkezli eğitim kavlince kutsal metinler ve anlatılar üzerine temellendirir. "Spiritüalist epistemolojide bilmek, esas itibariyle Tanrıyı ve ilahi hakikatleri bilmektir" (Cevizci, 2018, s.63). Etik açıdan ise yine söz konusu dine haiz olan kutsal kitaplar ve kutsal anlatıların sunduğu ahlakî buyruklar üzerinden bir kurallar bütünü koyar ve bireylerin bu kurallara uygun bir şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini salık verir. Orta Çağ uygarlığında zirvesine erişmiş olan spiritüalist görüş, var olan dinler hatta o dinler içindeki ayrışmalar sayısınca çeşitlilik gösterir (Küken, 2001; Cevizci, 2018). Spiritüalist görüşler müfredatlarını da bağlı oldukları dinî referans çerçevesince oluşturur.

Buber'in Eğitim Görüşleri. Günümüzde eğitimde spiritüalist görüşün en önemli temsilcilerinden biri ise genelde varoluşçu görüşün içinde konumlandırılan, eğitimde diyaloğu vurgulayan Martin Buber'dir (Cevizci, 2018, Büyükdüvenci, 2019). Bakhtin de "Buber'i henüz gymnasium yıllarında okumuş ve onun görüşlerinden, *Ben ve Sen* isimli klasik eserinden oldukça etkilenmiştir" (Friedman, 2001, s.25). Hakikaten Bakhtin ve Buber'in eğitim yaklaşımları oldukça benzerdir. Buber (2017), *Ben ve Sen* adlı eserinde önce *sen*'in olduğunu, sen olmadan bir *ben*'den söz edilemeyeceğini belirterek bakışımlı bir epistemolojik ve fenomenolojik temel çizer. Benzer şekilde Bakhtin de neredeyse tüm eserlerinde ben ve öteki arasındaki ilişkide yakın bir epistemolojik ve fenomenolojik düzlemde ilerler. Buber ve Bakhtin'in diyalog anlayışındaki farkı, onların diyaloğun kendisine yaklaşımlarında yatar. Buber, diyaloğu ben-sen ilişkisi içinde, insanın *homo dialogus* olmasından hareketle bir varoluş hâli olarak kavrar (Buber, 2017; Cevizci, 2018; Büyükdüvenci, 2019). Bakhtin ise bir varoluş hâlinden çok diyaloğu, diyalojik arkitektonikte fenomenolojik bir durum olarak ele alır. "Buber'in 'hakiki iletişim' olarak adlandırdığı süreç yalnızca 'ötekinin ötekiliğini maddesel olarak kabulu' ile başlar" (Mecke, 1990, s.180). Bakhtin bunu daha farklı olarak "*egzotopi* ya da *ekstralokalite* olarak nitelendirdiği mesafenin etkinleştirilmesi işlevi ile ifade eder" (Mecke, 1990, s.180). Buber, eğitimin usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi ilerlediğini, öğrencinin öğretmenin şefkat ve ilgisine muhtaç olduğunu, diyalog sürecinin "hakikat için verilen bir savaş" olduğunu vurgulayarak eğitim tanımlamasını "her birimizde var olduğu kabul edilen kutsal ışığın açılmasına yol açmak değil, etkili bir dünyanın insan tarafından seçilmesi" şeklinde yapar (Cevizci, 2018; Büyükdüvenci, 2019, s.259). Bakhtin (2004) açısından eğitim, hakikat için verilen bir savaştan ziyade hakikatin kaygan olduğu bir zeminde hareket eder. O, eğitim süreçlerinde usta-çırak ilişkisi içindeki öğretmen şefkatinden çok, bireylerin kendi seslerini elde etmelerine vurgu yapar.

Toplummerkezci Görüşler

Toplummerkezci görüşler, öğrenciye odaklanmanın ötesinde bir gruba veya belirli bir kesime odaklanırlar. Toplummerkezci görüşler, belirli bir müfredat veya öğrenciden ziyade,

öncelediği saikler çerçevesinde toplumu istendik yönde geliştirmek adına belirli bir grubu hedeflerler ve genellikle de en nihayetinde dünyayı eğitim aracılığıyla değiştirmeyi ana hedef olarak belirlerler. Yani amaç, toplumu bir bütün olarak iyileştirmektir. Toplummerkezci görüşler arasında eğitimi sınıfsal çatışmalar alanı olarak değerlendiren ve eğitme toplumsal bir olgu olarak yaklaşan eleştirel görüşler, ülküsel ilerleyen idealist görüşler, realist eğitim görüşleri ve eğitim süreçlerini kültürel ilişkiler üzerine kuran kültürelci eğitim görüşleri sayılabilir (Shimbori, 1980).

Eleştirel Görüşler. Eleştirel eğitim felsefesi, köklerini Platon'dan almakla beraber modern temeli genellikle Marksist kurama dayandırılmaktadır (İnal, 2009; Abraham, 2014). Bunun yanında eleştirel pedagojiyi konu edinen Hegelci, kültürelci ve diyalojik yaklaşımlardan çeşitli filizlenmelerin olduğu da gözlenmektedir (İnal, 2009; Yıldırım, 2009, 2011). Eleştirel eğitim felsefelerinin önemli temsilcileri arasında; Gramsci, Paulo Freire, Bourdieu, Henri Giroux, Basil Bernstein ve İvan İllich gösterilebilir (Popkewitz & Fendler, 1999; Köse, 2001, 2004; Cevizci, 2018). Temsilcileri arasında Adorno ve Horkheimer gibi felsefecilerin bulunduğu eleştirel teori ise eğitimi kurumlar ve örgütler, öğretimi ise güç ilişkileri açısından analiz eder. Eleştirel teorinin savunucularına göre okullar, bir konuda konumlarını sürdürmek veya yeniden üretmek için kontrollerini kullanarak alt sınıfları marjinalleştiren güçlü, varlıklı üst sınıf tarafından kontrol edilir. Eleştirel teorinin destekçileri, okullarda ve toplumda sosyal ve eğitsel koşulları analiz ederek alt sınıfları güçlendirmeye çalışırlar.

Cevizci'ye (2018) göre eleştirel eğitim felsefesi, analitik eğitim felsefesine benzer şekilde kavram havuzlarındaki bulanıklığı gidermeye çalışır. Eğitim süreçlerindeki güç ilişkilerini analiz eder ve mevcut eğitim pratikleriklerinin gerçek yüzünü serimlemeye çalışır. Bunun ardından söz konusu felsefî yaklaşım, mevcut pratik yerine neyin ikame edilebileceğinin de kendince önerisini sunar. Yani hem eleştiri dili hem de imkân dili kurmaya çalışır (Burbules & Berk, 1999).

Eleştirel pedagoji açısından eğitim, özü itibariyle politik bir faaliyettir (Cevizci, 2018, s.204). Bu kapsamda onlar için eğitimin ontolojisi bir savaşım üzerine kuruludur. Bu çerçevede

eleştirel teorinin savunucuları, mevcut müfredatın iki bileşeni olduğunu iddia eder: resmî müfredat ve gizli müfredat. Gizli müfredat, baskın veya üst sınıfın varlığını ve sürdürülmesini destekleme eğiliminde olan görüşlerin somutlaştırılmamış ancak görünüşte yaygın olarak eğitim sürecine dâhil edilmesini ifade eder. Eleştirel teori, gizli müfredatın alt sınıfların zararına ilerlemesini önlemek için okulların, egemen veya üst sınıfı destekleyecek veya sürdürecek görüşler açısından tarafsız olmasını ve yine aynı şekilde ders kitaplarının yansız bir biçimde oluşturulması ve kullanmasını savunur. Buna ek olarak öğretmenlerden, öğrencileri sadece popüler olan değerler yerine kendi değerleri hakkındaki inançlarını da dile getirmeye teşvik etmeleri beklenir.

Eleştirel eğitim felsefesi epistemolojik temelini "gerçeklik tasavvurunun dinamik olması nedeniyle bilgiyi de dinamik ve değişen bir süreç olarak" görüp bilginin tarihsel koşullar içinde yeniden oluşturulduğundan da hareketle diyalektik bir zemine oturtur (Kincheloe, 2008, s.70, aktaran Cevizci, 2018, s.216). Aksiyolojisini ise bilimsel, antropolojik temellere dayandırarak söz konusu görüşün politik idealleri doğrultusunda yönlendirir (Fleischer, 1968).

Marksist Pedagoji. Marksist pedagoji fikirsel açılımlarını Marks'ın eğitim, devlet, ekonomi alanındaki fikirleri üzerinden yapar. Marks, salt pedagojik veya eğitsel saiklerle bir eser meydana getirmemiş olup Engels ile beraber eğitim üzerine yazdıkları yazılar Roger Dangeville tarafından derlenmiştir (Cole, 2007; Kaymak, 2018)**.** Ayrıca belirtmek gerekir ki "Marx'ın eğitim hakkındaki düşünceleri onun toplum kuramının bir parçasıdır. Dolayısıyla onun eğitim üzerine değinileri bu kuramın temel kavramlarıyla birlikte ancak anlamlıdır" (Kaymak, 2018, s.8). Yani Marks'ın ekonomik ilişkiler çerçevesinde şekillendirdiği topluma dair fikirleri anlaşılmadan onun eğitime dair görüşlerini irdelemek tutarsız olacaktır.

Marks'ın temel görüşleri ekonomik ilişkiler dolayımıyla üretim biçimleri, üretim araçları ve bu araçları ellerinde bulunduranlar üzerinden şekillenir (Parkan, 2011). Marks üretim biçimlerini oluşturan ve şekillendiren temel maddi unsurlara altyapı, toplumu şekillendiren inançsal, siyasal ve düşünsel soyut düzeneklere üstyapı demektedir. Buradan hareketle eğitimin Marksist teori için bir üstyapı kurumu olduğu söylenebilir (Williams, 1973). Bir üstyapı

kurumu olarak eğitim, proletaryaya hizmet ederek üst sınıfın durumunu ve burjuva temelli ekonomik ilişkileri istendik yönde biçimlendirilmeli ve değiştirmelidir. Çünkü Marks için “eğitim kurumları genellikle etkili bir egemen kültürün aktarımının ana kurumlarıdır” (Williams, 1973, s.136). Marksist pedagoji açısından söz konusu egemen kültürün yerine özgürleştirici düzenekler yerleştirilmeli, eğitim bir diriliş hareketi olarak yeniden inşa edilmelidir (McLaren, 2011). Bu inşa Marksist alanda politeknik eğitim ile birlikte gerçekleştirilmektedir (Aytaç, 2009).

Marksist açıdan “bilinç ve gerçeklik, düşünce ve eylem arasında, bu ikisini birbirinden ayırmayı imkânsız kılacak derecede yakın ve sıkı bir ilişki vardır” (Cevizci, 2018, s.206). Bu minvalde Marksist epistemoloji ve ontoloji, sosyal üretim ile teori-praksis hâlinde sosyal ontoloji şeklinde iç içe geçmiştir (Yu, 2009). Yine Marksist çeperden maddeden bağımsız bir bilgiden de söz etmek mümkün değildir. Bilgi, tarihsel koşullar içinde diyalektik bir biçimde oluşur ve meydana gelir. Son olarak etik anlayışını ise Marksizm, özgürleşim ve özgürleşme süreci üzerine kurar. Marksizm bu özgürleşim anlayışla kapitalist üretim süreçlerinin getirmiş olduğu yabancılaşmayı yok etmeyi amaçlamaktadır (Akgör, 2008).

Bakhtin'in ise bir Marksist mi, liberal mi, Ortodoks bir Hristiyan mı, biçimci mi olduğu süregelen bir tartışma konusu olmuş bunun üzerine Hirschkop’un (1999) deyimiyle bir Bakhtin endüstrisi oluşturulmuştur. Bu çerçevede Bakhtin eksenli iki yoğun tartışma konusu vardır. Birincisi, Bakhtin’in fikrî ve ahlakî konumu, ikincisi ise Bakhtin ve yazar sorunudur. Birincisi için Poole (2001) ve Coates'in (1998) çalışmalarını örnek göstererek detaylı bir araştırma yapan Pollard (2003), Bakhtin uzmanı olan Morson ve Emerson’u (1989) da referans göstererek bu sorunsal üzerine ulaştığı sonuçta Bakhtin ve Çevresinin, neo-Kantçılık, Marksizm ve diğer tüm *izm*lerle olan ilişkisinin entelektüel düzeyde olduğu, onların bu fikirlerle ahlakî olarak ilişkiye geçmediği ve tüm *izm* ve sistemlere karşı dirençli olduğunu söylemektedir. İkincisi için yine Pollard’ın (2003), Bakhtin üzerine yürüttüğü yazar sorunu tartışmasında ulaştığı sonuç, Medvedev ve Voloşinov'un çalışmalarının Bakhtin’in yazmış olamayacağı çünkü kullanılan dilin ona ait olmadığıdır. Benzer biçimde Castle (2009) da artık söz konusu çalışmaların hepsinin Bakhtin’e ait olamayacağı yönünde ortak bir kanıya varıldığını, modern eğilimin

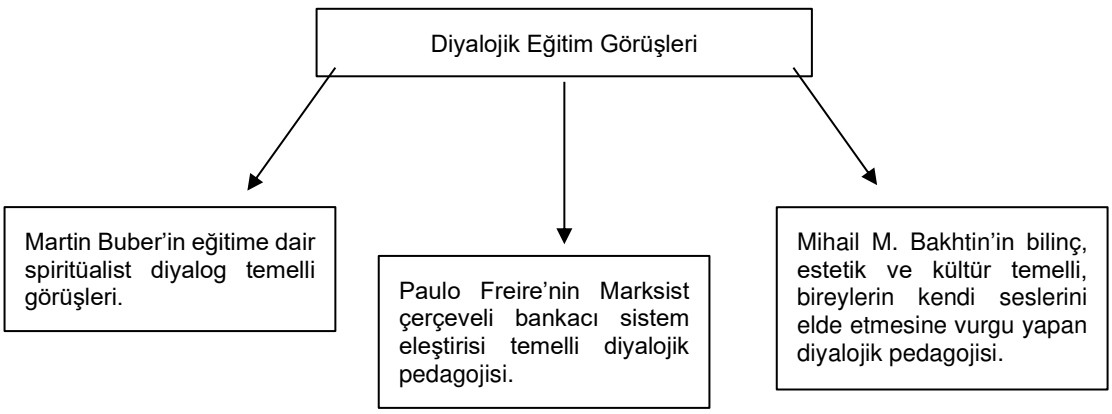
Medvedev ve Voloşinov'un hakkının teslim edilmesi yönünde olduğunu belirtir. İlim (2017) de Bakhtin'in ilk çalışmalarında Marksist terminolojiye rastlandığını söylese de onun tam anlamıyla bir Marksist olarak nitelendirmenin doğru olmayabileceğinin altını çizer. Sonuç olarak eğitsel açıdan Bakhtin (2004), eğitimi bir sınıfsal çatışmalar düzlemi olarak görmez. Onun için eğitim süreçleri, bireyin daha nitelikli bir biçimde kültürlenmesini sağlayan diyalojik ilişkiler ağı şeklinde tezahür edilmelidir.

Diyalojik Pedagoji. Bu kısımda diyalojik pedagojinin tarihsel temelleri ve kuramsal boyutu ele alınacak, Freire'nin ve Bakhtin'in diyalojik pedagoji hakkındaki görüşleri arasındaki fark incelenecektir.

Diyalojik pedagojinin kökleri Antik Yunan'a kadar götürebilir (Yıldırım, 2011). Burada Platon ve Sokrates'in eğitim görüşlerinden dikkat çeken görüşler olarak bahsedilebilir fakat onların görüşleri güncel anlamda terimsel açıdan kullanıldığı şekliyle diyalojik sayılamayacağından bu başlık altında detaylıca incelenmemiştir. Diyalojik pedagojide güncel açılımlar Paulo Freire, M. M. Bakhtin ve M. Buber üzerinden yapılanmaktadır (Morrell, 2004; Çepni, 2021). Daha önce Martin Buber'in eğitim görüşleri ve Bakhtin ve Buber'in eğitim görüşleri arasındaki fark spiritüalist görüşler altında açıklanmıştır.

Şekil 2

Diyalojik Eğitim Görüşleri



Diyalojik pedagoji temelde iletişimi vurgulayan eleştirel bir eğitim anlayışıdır. O, öncelikle eğitim süreçlerindeki öznelerin birbirleri arasındaki ilişkileri serimler. Buradan

hareketle söz konusu süreçteki iktidar ilişkilerini ortaya koyar. Bu ilişkideki aksaklıkları gidererek insanların monolojik veya baskıcı temelde değil de açık veya diyalojik temelde iletişime geçmeleri gerektiğini önerir. Diyalojik pedagojide temel ortak nokta, ben ve öteki arasında kurulan ilişkidir. Hem Buber hem Freire hem de Bakhtin'in ortaklaştığı noktanın söz konusu iletişimsel ilişki olduğu söylenebilir.

Porfilio'ya (2009) göre Freire, 1970'lerden itibaren dünyadaki modern eğitim anlayışına etki eden en önemli düşünürlerindendir. Freire için eğitim, "özgür ve adil bir topluma ulaşmada" bir araçtır (Cevizci, 2018, s.219). O bu amacı için hem pratikte hem de kuramsal çerçevede pek çok iş gerçekleştirmiştir.

Freire temelde bankacı eğitim modeli veya sistemi dediği baskıcı, kapitalist, otoriter eğitim anlayışını eleştirmiştir. Ona göre bankacı eğitim modeli insanları birbirlerine ve eğitim süreçlerine yabancılaştırmakta adeta onları bir bilgi hamalı yapmakta, gündelik hayattan uzaklaştırmaktadır (Freire, 2003). O, bunun yerine insanların birbirlerini eğitim yoluyla özgürleştirdiği bir model olan kendi diyalojik pedagojisini önermiştir. Öğrenme kavramı ve süreci ise Freire'nin diyalojik pedagojisinin merkezinde yer alır. Öğrenme, ona göre öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğretmenin birbirleriyle ve dünyalarıyla kurduğu eleştirel ilişkilerden doğar (Freire, 2014). Ben ve öteki arasındaki diyalektik ilişki, Freire için öğrenen-öğretmen arasındaki diyalektik ilişkidir. Bakhtin içinse öğrenme, ideolojik oluş ile paralel kullanılır. Bu oluş, eğitim süreçlerinde onun *Bildung* fikriyle yakın anlamlıdır ve *Bildung*'tan, öğrenmeden daha geniş bir anlam alanını kapsar.

Bakhtin de Freire gibi DPG'de ve diğer eğitime dair değinilerinde bir sistem sorununa işaret eder (Bakhtin, 2004, Laptun & Tihanov, 2018; Vasiliev, 2018). Onun için söz konusu sistem, bireylerin kendi seslerini elde etmelerine izin vermemekte, buna zemin hazırlamamakta ve bilgi olarak yetersiz bir biçimde kişileri beslemektedir. Bakhtin buna örnek olarak öğrencilerin Mozart, Beethoven, Borodin gibi müzik insanlarını ve Repin gibi ressamları bilmediklerini, öğrencilerin derslerde sürekli ezbere dayalı kitabî bir dil kullandıklarını gösterir (Bakhtin, 1953, aktaran Laptun & Tihanov, 2018; Bakhtin, 2004).

Rule'a (2011) a göre Bakhtin ve Freire'nin diyalog anlayışlarında ortak noktalar olsa da onlar, diyalektiği ele alışlarında farklılık gösterirler (s.924). Bakhtin daha çok bir edebiyat ve kültür kuramcısı, dil bilimci iken Freire eğitimcidir. Rule'a (2011) göre ikisinin ortak terimleri diyalog olup ikisi de enteresan bir biçimde Martin Buber'i okumuş olsalar da birbirlerinin fikirlerinden haberdar olduklarına dair net bir delil yoktur. Hakikaten görünüşte Freire ve Bakhtin arasında farklılıktan çok benzerlikler var gibi görünür fakat derine inildiğinde ikisinin aynı kavramdan çok farklı şeyler anladıkları anlaşılır (Farmer, 1998). Benzer olarak "Hem Bakhtin hem de Freire, sözün uzamsal ve zamansal olarak konumlanmış doğası üzerinde ısrar ederler. Bu, Bakhtin'in 'kronotop' ve 'olay' kavramlarında ve Freire'nin de 'durum' ve 'epoch' kavramlarında görünür" (Rule, 2011, s.925). Sonuç olarak Freire ve Bakhtin'in, diyalektiğe dair yaklaşımları; Freire'nin ilgili kavramı genellikle yalnızca öğrenen-öğretmen arasındaki ilişkide kullanması, Bakhtin'in bu kavramı daha karmaşık şekilde diyalojik süreçler içerisinde kullanmasıyla farklılaşır.

İdealizm. Gündelik dilde idealizm genellikle felsefî içeriğinden bağımsız olarak optimizmle ilişkili biçimde bir hedefi olma ve o hedefe göre yaşama anlamında kullanılır (Guyer & Horstmann, 2022). Stanford Felsefe Ansiklopedisi'ne (2022) göre modern felsefede idealizm denildiğinde iki temel şey üzerine yoğunlaşan bir görüş anlaşılır:

1. Zihinsel bir şey (zihin, ruh, akıl, irade) tüm gerçekliğin nihai temelidir, hatta gerçekliğin tamamıdır.
2. Zihinden bağımsız olarak bir şeyin varlığı düşünülse de bu zihinden bağımsız "hakikat" hakkında bilebileceğimiz her şeye zihnin (şu ya da bu türden) yaratıcı, biçimlendirici ya da yapıcı faaliyetleri tarafından, bilgiye dair tüm iddiaların düşünüldüğü, bir bakıma kendine bilmenin bir çeşidi olarak nüfuz ettiği kabul edilir.

İdealizm, gerçekliğin maddesel nesneler ve güçlerden çok, düşüncelerden, idealardan, ya da 'ben'lerden oluştuğunu ileri sürer. Bir felsefe olarak idealizm, bilgiyi bir yandan

> akıl ve öte yandan ‘nesneler’ gibi iki ayrı bütün arasındaki ilineksel ilişkinin sonucu olarak kabul eden sağduyu ikiciliğine karşıdır. (Büyükdüvenci, 2019, s.133).

Geniş anlamıyla terim, tinsel güçlerin evren süreçlerini belirlediği görüşünde olan tüm felsefeleri kapsayacak şekilde kullanırken dar anlamıyla terim, evrenin, akla bağımlı olduğu görüşünde olan felsefeler için kullanılır.

İdealist felsefe açısından “eğitim fiziksel ve zihinsel olarak gelişmiş, özgür, bilinçli insanın kendisini zihinsel, duygusal ve iradesi dâhilindeki çevresinde açığa vuran Tanrı’ya yüksek uyum sürecidir” (Horne, 1927, s.285, aktaran Büyükdüvenci, 2019, s.158). Bu çerçevede idealist felsefenin eğitim alanındaki hedefi daimîcilik ile eşgüdümlü olarak adil bir toplum düzenin inşası, entelektüel ve manevi potansiyelin gelişimidir (Cevizci, 2018, s.27).

“İdealist eğitim açısından eğitimin özü karakter eğitimidir. Çocuğun ilerideki gelişiminin temellerini atacak olan ana babalar ve ilk öğretmenleri, eğitim sürecinde önemli etkenler olarak görülür” (Büyükdüvenci, 2019, s.159). Bu süreçte devlet, toplumun hem kökü hem var oluşunu devam ettirici gücü olarak; aile, söz konusu toplumun manevi dayanağı ve değerlerinin yeniden üretildiği yer şeklinde; din ise bu toplumun spiritüel değerlerinin kaynağı biçiminde; bireylerin toplumsal düzenekte hayata atıldığı alan olarak iş kolları ise adıyla kaim şekilde toplumun elleri formunda görülür (Greene, 1955). Öğrenme ise idealist felsefe için, tinsel bir töz olarak aklın kendi kendine gelişimi şeklinde tanımlanır.

Platon, Descartes, Leibniz, Berkeley, Kant, Hegel, Schopenhauer gibi büyük filozoflar Büyükdüvenci’ye (2019) göre idealist felsefe içerisinde konumlandırılabilir. İdealist filozofların en önemlilerinden olan Kant’ın modern felsefeye etkisi oldukça büyüktür. Kant’ın görüşleri doğal olarak eğitime de sirayet etmiştir. Kant’ın müstakil olarak eğitim üzerine adlı bir eseri bulunmaz. Ölümünden sonra *Immanuel Kant über die Pädagogik* başlıklı bir eser eski öğrencisi F. T. Rink tarafından yayımlatılsa da bu eserdeki kopukluklar ve fikirsel tutarsızlıklar, eserin Kant’ın olabileceğine yönelik ihtimalleri zayıflatmaktadır (Dickerson, 2002). Bunun için Kant’ın eğitime dair görüşleri, onun tarih, politika ve etik üzerine yazdığı yazılarda aranmalıdır. Kant eğitimde beş boyut görür. Bunlar bilimsel eğitim, sanatsal veya bir sanat olarak eğitim,

fizikî eğitim, ahlakî eğitim, pratik eğitimdir (Çilingir & Küçükali, 2004). Kant'ın eğitime dair görüşleri onun ödev ahlakından bağımsız değildir. Bu kapsamda Kant, eğitimi bir kültürlenme ve disipline olma süreci olarak görür. Bu çerçevede eğitimin nihai hedefinin ona göre bir insan olma süreci olduğu söylenebilir (Çilingir & Küçükali, 2004).

Bakhtin de düşünsel zeminde etik, sorumluluk bireyin zihni, biliş süreci gibi kavramlara önem verse de yaşamsal ve eğitsel süreçte; toplumsal, siyasal, ideolojik ve sosyolojik boyutlara ayrıca ehemmiyet gösterir. Kısacası, bu süreçleri idealizmde olduğu gibi ayrıksak değil bütünsel biçimde ele alır.

Realizm. Bir diğer adlandırması gerçekçilik olan realizm, fiilî ve fikrî olarak idealizmin karşısında konumlanarak zihinden bağımsız biçimde bir dış dünyanın varlığını kabul eder (Hançerlioğlu, 1989). Epistemolojik anlayış olarak ise yine idealizme karşıt olarak tümevarımsal bir metot izleyerek düzenek ve örüntülerden hareketle hakikate ulaşmaya çalışır (Cevizci, 2018, Büyükdüvenci, 2019). Realizm söz konusu olduğunda onun iki farklı türünden bahsetmek doğru olacaktır. Bunlardan birincisi klasik realizm iken diğeri modern görüşün realizme yansıması olan natüralizmdir (Cevizci, 2018).

Natüralizm, ilgili çalışmada ayrı bir başlık olarak ele alındığından bu madde içeresinde yer verilmemiştir. Klasik realizm, köklerini Aristoteles'ten alır. Klasik realizm, idealizmin aksine öncelikle zihinden bağımsız olarak şeylerin varlığını kabul eder. Raffaello'nun *Atina Okulu* adlı eserinde de Platon'un ellerinin gökyüzünü işaret ederken Aristoteles'in ellerinin aşağı göstermesinin de nedeni budur (Pezzani, 2019). Klasik realizm, epistemolojisini duyular, algılar ve nesnelerin sistematik incelemesinden sonra elde edilen bilgiler üzerine kurar (Küçükaslan vd., 2021). Realist değer telakkisi, teleolojik olarak evrende sistematik bir işleyiş, düzenlilik olduğunu varsayar (Cevizci, 2018, s.47). Buradan hareketle de söz konusu amaçlılığa koşut olarak toplumsal ve doğal gerçekliğe uygun şekilde edinilmiş, yapılandırılmış bilgiden yola çıkıp insanların nihai bir gaye oluşturabileceğini ve buna uygun bir yaşam sürebileceğini iddia eder (Cevizci, 2018). Realist eğitim felsefesine göre eğitimin ana görevi kişiyi toplumuna ve devletine karşı bilgili ve erdem sahibi biri yapmaktır (Küçükaslan vd., 2021, s.129).

Realist eğitim görüşünün yaslandığı üst çatı ise özcülüktür. Realist eğitim anlayışına göre bireyler, okulun aktaracağı bilgi ve değerlerle özüne uygun şekilde donanmalı, okullar evrensel kültürü aktarmalı, öğretmen merkezli bir eğitim güdülmeli ve bu süreçte nitelikli bir öğretmen disiplini ve düzeni sağlamalıdır (Cevizci, 2018). Sonuç olarak realist eğitim görüşü zihin dışında da bilginin var olduğundan hareketle, epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik bir alan kurar. Eğitim anlayışını da bu temellerden hareketle "kişiyi şu ya da bu yönde koşullandırma çabası yerine doğal ve kültürel çevresine uyumlu hâle getirme çabası" olarak tanımlar (Erkılıç, 2011, s.27). Yani realist felsefe için öğrenme, ülküsel bir amaçtan ziyade gerçek dünyayı algılama ve değiştirip dönüştürme çabasıdır (Yıldırım, 1991).

Bakhtin (2008, 2016) açısından bu süreçler daha karmaşıktır. Bakhtin, zihinden bağımsız bir bilginin varlığını kabul etse de o, bu bilginin pek çok katmanı olduğu gerçeğini, bunu algılayan varlığın biliş sürecini ve bilginin sunulduğu ve sunulacağı mekânın/bağlamın değerini göz ardı etmez.

Kültürel Yaklaşım. İlk bakışta genel hedefinden dolayı bireyci olarak görülebilecek olan kültürcü yaklaşım, derinlemesine incelendiğinde toplum merkezci bir görüş olarak değerlendirilebilir. Tanımlanması geniş kapsam alanından dolayı oldukça zor olan kültür, genel olarak insanın doğayla birlikte ve doğaya karşı olarak yaptığı faaliyetlerin tümü olarak ele alındığında ve kültürün toplumsal bir olgu olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde ilgili yaklaşımın neden toplummerkezci görüşler içerisinde ele alındığı daha net anlaşılabilir (Timuçin, 2004).

Kültürel yaklaşım, ontolojisini sabit bir düzlem üzerine kurmaz. Onun varlık anlayışı değişken ve statiktir (Cevizci, 2018). Kültürel yaklaşım açısından adeta Spinozacı bir şekilde varlıklardan benler ve şeyler olarak iki ayrı nesneler biçiminde bahsetmek mümkün olmayıp onun için bütüncül ve kavrayıcı bir varlık anlayışı söz konusudur. Yani insan ve evren ayrımı yerine insanın da içinde olduğu bir evren anlayışının kültürel yaklaşım açısından benimsendiğini söylemek uygun olacaktır.

Kültürel yaklaşım epistemolojisini, varlığın dinamik bir süreç içerisinde olmasından hareketle daha geçişken ve irrasyonel sayılabilecek duygular ve seziler üzerine kurar (Cevizci, 2018, Büyükdüvenci, 2019). Etik anlayışını ise hazcılığı, stoacılığı, faydacılığı ve ödev ahlakını eleştirerek hem duyguları hem de sezileri işe koşar biçimde kişinin kendini gerçekleştirme idesi üzerine inşa eder (Cevizci, 2018).

Kültürel yaklaşımın eğitimdeki tezahürleri yapılandırmacılık ve daimîcilik olarak görülebilirken onun eğitimdeki nihai amacı ise *Bildung* vasıtasıyla bireylerin bilimsel, felsefî, sanatsal, edebî bir yaşam alanına dâhil edilmesidir (Varkøy, 2010; Cevizci, 2018).

Kültürelci yaklaşımda öne çıkan isimler, Hegel, Schlegel, Schiller, Goethe, W. von Humboldt olmakla birlikte günümüzdeki temsilcisi Pierre Bourdieu'dür (İnal, 2009; Brandist, 2016; Cevizci, 2018). Bourdieu, yeniden üretim araçları adını verdiği mekanizma; kültürel sermaye ve toplumsal sınıf adını verdiği kavramlar vasıtasıyla okul gibi eğitim kurumlarının yüklenilmiş eşitsizlikleri nasıl bir kuşaktan diğerine yeniden üretip meşrulaştırdığını açıklamıştır (İnal, 2009; Yanıklar, 2010). Hegel içinse eğitim öne çıkan bir terimden çok temel bir uğraş alanıdır (Wood, 2005). Hegel'de de eğitim üzerine düşünen diğer Alman, romantik ve irrasyonalist filozoflar gibi temel terim *Bildung*'dur. Hegel açısından *Bildung* "sosyal ve tarihsel bir süreç olarak kabul edilen zihnin ve ruhun (Geist) biçimlendirici şekilde kendini geliştirmesi"dir (Wood, 2005, s.314). Hegel için eğitim, çocuğun ve devletin hem hakkı hem de sorumluluğu olmakla birlikte bu kapsamda eğitim süreci aynı zamanda bireyin topluma kazandırılması sürecidir (Hegel, 2013).

Kültürel yaklaşım, bahsedildiği üzere eğitimi bir *Bildung* yani oluşum süreci olarak ele alır. Bu oluşum sürecinin içinde dil, edebiyat, felsefe, tarih, bilim gibi alanlar vardır. Bu alanların kültüre dâhil olma aşaması, toplum tarafından ilgili alanların kabul görmesi ve tedrici bir biçimde nüfuz edebilmesinden geçer (Cevizci, 2018, s.105). *Bildung* kavramı İngilizce *civilization*'un Almanca karşılığı olarak ilerleme, modernleşmenin yanında eğitim, kültür, inşa anlamlarına da gönderim yapacak şekilde kullanılır (Dellaloğlu, 2020, s.25).

Bakhtin'de de *Bildung* fikri önemli bir yer tutar. Bakhtin'in *Bildung* fikriyle beraber eğitime dair düşünceleri genellikle onun romanlar üzerine yazdığı yazılarda bulunabilir. Brandist'e (2011) göre de dolayısıyla Bakhtin'in bu eserleri içerisinde yer alan fikrinin açıklığa kavuşturulabilmesi adına ilgili düşüncelerin felsefî kökenleri ortaya konmalıdır. Bakhtin bu çerçevede ST'de eğitim romanlarından bahseder. Bunun için *Erziehungsroman* (Alm. gelişim romanı) ve *Bildungsroman* (Alm. eğitim romanı) terimlerini kullanır (Bakhtin, 2016). Edebiyat bilimde *Bildung* "bir insanın yaşamı boyunca geçirdiği tinsel gelişim ve/veya oluşum süreci" olarak ele alınır (Ünal, 2005). Yine bu çerçevede *Bildungsroman*, roman karakterinin geniş çeperde hayatsal gelişim sürecini kapsar iken *Erziehungsroman*, kahramanın belirli bir yaşam kesitini bizlere sunar. Eğitim biliminde ise *Bildung* bitimsiz bir kültürlenme sürecini imlerken *Erziehung* daha ziyade okul ile sınırlandırılmış resmî eğitimi ifade eder (Varkøy, 2010). Bu kapsamda Bakhtin'in eğitime dair en önemli düşünceleri, kurumsal olarak konumlanmış pedagojiyle yani örgün eğitimle ilgili değil, daha genel kişisel ve kültürel olgunlaşma süreciyle ilgilidir (Brandist, 2011).

Bakhtin'in kullandığı Rusça eğitim terimleri, *vospitanie* ve *obrazovanie*, Almanca, *Bildung* ile benzer anlamlara gelecek şekilde yetiştirme ve oluşum göstergelerine gönderim yapmaktadır (Brandist, 2011). Buna ek olarak Bakhtin açısından *Bildung* süreci, bireyin hazır mamul olarak bazı şeyleri edinmesinden daha çok bireyin onun "evrensel ruhun özbilinci" dediği şeye ulaşmasıdır. Nihai olarak Bakhtin'in kültürelci eğitim görüşüne oldukça yakın olmakla birlikte onun için eğitim süreci temelde kültürel değil diyalojiktir. Bakhtin diyalojik eğitim ilişkilerinde kültürel birikime oldukça önem verir fakat onu öncelemez. Bakhtin (2004, 2016)'in önceledi̇ği şey, iletişim ve bu süreçte bilişin işleyiş sürecidir.

İnsanmerkezci Görüşler

Rönesans, reform, aydınlanma ve sanayi devrimi ile insanlık büyük kırılmalara şahit olmuştur. Bu kırılmaların eğitime yansımaları ise hümanizm görüşü ile tezahür etmiştir. Bu süreçte daha önce kutsal bilginin savunusu yapılıp eğitimde dogmatik bir süreç ilerletilirken söz konusu kırılmalarla eğitimde pozitivist görüş kendini göstermiş, eğitimin kutsala hizmet

etmesi görüşünden ayrılıp eğitimin insana hizmet etmesi görüşü hâkim anlayış olmuştur. İnsanmerkezci görüşler arasında pozitivizm savunusu yapması hasebiyle natüralizm, özgür bir eğitim modeli sunmasıyla liberal görüşler, eğitimin insanın gayelerine paralel olarak onun faydasına işlemesi gerektiğini savunan pragmatizm ve eğitimi insanın kendini gerçekleştirme süreci olarak ele alan bireyci, varoluşçu görüşlerden bahsedilebilir.

Natüralizm. Papineau'ya (2020) göre

> "natüralizm" teriminin çağdaş felsefede çok net bir anlamı yoktur. Mevcut kullanımı, geçen yüzyılın ilk yarısında Amerika'daki tartışmalardan kaynaklanmaktadır. O dönemde kendini natüralist olarak tanımlayanlar arasında John Dewey, Ernest Nagel, Sidney Hook ve Roy Wood Sellars bulunmaktadır. Bu filozoflar, felsefeyi bilimle daha yakın bir şekilde birleştirmeyi amaçlamışlardır. Hakikatin doğa tarafından tüketildiğini, "doğaüstü" hiçbir şey içermediğini ve "insan ruhu" da dâhil olmak üzere gerçekliğin tüm alanlarını araştırmak için bilimsel yöntemin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır.

Bu kapsamda natüralist eğitim felsefesi de bilimsel bilgiyi temel alıp bireyin eğitimini bilimsel birikim dolayımıyla gerçekleştirmeyi amaçlar. Natüralist eğitim felsefesi çerçevesini ilerlemecilik, gelişim kuramı ve davranışçılık üzerinden kurar (Cevizci, 2018). Natüralist görüşler, öğrenci merkezli olup bireyin öğrenme sürecini, bireyin ihtiyaç ve ilgisini temel alırlar.

Liberal Eğitim Görüşleri. Liberal kelime manası olarak genel anlamıyla "özgürlük", daha dar anlamıyla "özellikle kişinin kendi fikrinden farklı olduğunda diğer insanların davranışlarını, fikirlerini vb. anlamaya ve saygı duymaya istekli, insanların nasıl davranacaklarını seçebilmeleri gerektiğine inanma" durumu olarak tanımlanır (Oxford, 2022). Eğitim özelinde ise liberal, "belirli becerilerden ziyade birinin genel bilgi ve deneyimini artırmakla ilgili" olarak bir özgürleşme sürecine gönderimde bulunur (Kurennoy, 2020; Oxford, 2022). Liberal eğitim açısından bu özgürleşme süreci eleştirel görüşlerde olduğu gibi sınıfsal özgürleşme değil daha ziyade bireysel özgürleşmedir. Liberal eğitimin nihai amacı kültürlenmiş bir birey yetiştirmektir (Strauss, 2004). Bu kültürlenmiş birey de liberalizm açısından "iş okulları"nda yetişir (Aytaç, 1976). " 'İş okulu' taraftarları, çocuğun 'aktifliği' ve 'kendiliğinden

faaliyeti' sağlamanın en uygun vasıtası olarak 'iş'i alır" (Aytaç, 1976, s.82). Bu kapsamda liberal görüş, eğitimi, gündelik hayat pratiklerine hizmet edecek bir kültürlenme süreci olarak addeder. Liberalizmin toplum ülküsünde ifade özgürlüğünün olduğu, serbest piyasa düzeninin ekonomiye hâkim olduğu, devlet ve devlet aygıtlarına sınırlamaların getirilip özel teşebbüslerin önünün açıldığı, hukukun egemen olduğu bir dünya vardır (Yayla, 2002). Bakhtin de kimi zaman bazı araştırmacılar tarafından liberal olarak sınıflandırılmıştır (Pollard, 2003). Fakat gerek kullandığı dil gerek topluma dair görüşleri gerekse de ekonomik ilişkileri ön plana almayışı, yalnızca sansür döneminde gizli bir dil kullandığı varsayımı ile Bakhtin'i liberal olarak sınıflandırmak imkânsız gözükmektedir.

Pragmatizm. Mana olarak pragmatizm; faydacılık, yararcılık demekse de terimin gönderim yaptığı alanlar bundan geniştir. Genel olarak pragmatizm denildiğinde son kertede yararlı yahut faydalı olanı seçme tavrı anlaşılır. Dar anlamda ise kavramın kökeni Epiktetos'ta, Pascal'da veya diğer stoacı pragmatistlerde aranabilirse de modern anlamda terim 19. yüzyılda C.S. Pierce, William James ve daha sonra John Dewey'in çalışmalarıyla Amerika'daki mevcut hâlini almıştır. Almeder'e (1986) göre pragmatizm, temelde insan bilgisinin doğası, temeli ve imkânı üzerine kurulan bir bilgi kuramıdır. Bu temelde pragmatizm, dünyayı bilmenin onun içindeki faillikten ayrılamaz olduğunu vurgular (Legg & Hookway, 2021). Yine bu çerçevede de pragmatizm, bilimsel yöntemi benimsemede kararlıdır.

Varlık konusunda ise pragmatizm, çoğulculuğu benimser (Cevizci, 2018). Bu kapsamda o, kalıcılık ve kalıcı tözlerin değil de akışkan süreçlerin ve ilişkilerin üzerinde durur. Dewey (2007, s.48) bu çerçevede "insan doğasını biyolojik organizma ile sosyal çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimin bir ürünü olarak" tanımlar (aktaran Cevizci, 2018, s.123). Bilgi konusunda ise sabit bir bilgi anlayışının varlığına karşı çıkarak bilimsel çerçevede bilginin bir problem çözme enstrümanı olarak var olduğunu dile getirir. Son kertede ise değer anlayışında pragmatizm, evrimsel bir bakış içinde öznel bir düzlemde insanların gerekli durumda gerekli tepkiyi vermesi kavlinde bir anlayış güder (Cevizci, 2018).

Pragmatizm eğitime, insanları mutlu etme süreci olarak bakar. Yine bu çerçevede eğitimi, tekil bireyler üzerinden hareketle onları yurtsever ve akıllı yurttaşlar halinde biçimlendirip toplumu bu yolda daha iyi bir noktaya taşımayı amaçlar. Bakhtin'in beslendiği Marksist, biçimci ve neo-Kantçı yekûn göz önüne alındığında onu çerçeveye koymak tutarsız olacaktır.

Varoluşçu Görüşler. Bu çerçevedeki görüşler genelde epistemolojik düzleme değinmeden varlık ve ahlak üzerine yoğunlaşır. "Varoluşçuluk, bir kriz felsefesi, özellikle kaygılı zamanlarımıza uygun bir yaşam ve insan teorisidir" (Van Morris, 1954, s.248).[2] Varoluşçulara göre insanın belirlenmiş, sabit bir özü olmayıp onlar için "varoluş özden önce gelir". Varoluşun özden önce geliyor olması hayatın anlamsız ve saçma olduğu fikri ve bu kapsamda insanın kendi anlamını kendi yaratması gerekliliği ile paraleldir. Bu çerçevede varoluşçular kendilerinden önceki bilgi anlayışlarına da karşı çıkmışlardır. Onlara göre bilgi yok değildir ama daha önceki bilgi anlayışları gündelik hayata dokunmadığından insanları duyarsızlığa itmiştir. Bu minvalde bilgi, öznel hakikatleri konu edinmeli ve kişisel deneyimlere içkin olmalıdır.

Varoluşçular, değer anlayışlarını da "cehennem başkalarıdır" üzerinden inşa etmiştir. Onlara göre birey evrende tek başına var oluyor değildir. Öyleyse bireyler toplumsal dinamizmde birbirlerine karşı sorumlu olmak durumundadır. Yani özgürlük ve sorumluluk bu kertede iç içe geçmiştir. "Anlamdan ve amaçtan yoksun dünyaya belli bir amaç doğrultusunda anlam katmak görevi ve yükümlülüğü insana ait olup, o kendisi için olduğu kadar başkaları için de seçerken değeri yaratır ve taşır" (Cevizci, 2018, s.152). Bu kapsamda eğitim de varoluşçuluk açısından bir karşılıklı ilişkiler ağı, karşılıklı anlam oluşturma sürecidir.

Eğitim dolayımıyla bireyler ben bilinci kazanmakta, kendi varoluşuna yönelik farkındalık geliştirmektedir. Varoluşçular açısından eğitimin nihai amacı sonlu bir odak olmayıp sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde hem öğrenici hem öğretici daha doğrusu hem rehber hem de

[2] Van Morris, bu ifadeyi 1954 yılında, ikinci dünya savaşının ardından kullanmıştır.

öğrenici tarafından anlamın birlikte inşa edildiği bir düzenektir. Böyle bakıldığında Bakhtin, Buber ve Freire fazla indirgemeci bir yaklaşımla varoluşçu olarak addedilebilir.

Ancak burada varoluşçuluğa en yakın isim Buber gibi gözükse de onun en nihayetinde din temelli eğitimsel aydınlanma anlayışı onu eğitsel açıdan spiritüalist olarak konumlandırmanın daha doğru görüleceğini işaret eder (Zank & Zachary, 2020). Freire'nin özgürleşim pedagojisi ise varoluşçu temelden çok sınıfsal olması hasebiyle Marksist kökenlidir. Bakhtin'de ise varoluşçuluğun ana temalarından olan kaygı, endişe, tedirginlik, anlamsızlık, bulantı, saçma gibi kavramlar görünmez. Onu daha ziyade eleştirel eğitim felsefesi içerisinde diyalojik pedagoji alt başlığı altında ele almak daha doğru olacaktır. Çünkü Bakhtin kuramsal olarak, Marksizm, biçimcilik ve neo-Kantçılık'tan oldukça etkilenmiş, eğitim alanında ise Buber'e yakınlığı aşikâr olsa da eğitime dair yazılarında Bakhtin (2004) ruhani bir aydınlanma amacı gütmeyip eğitimde gördüğü eksikliklere diyalog temelli bir çözüm aramaktadır.

Eklektik Görüşler

Bu başlıkta eğitime bahsi geçen diğer fikrî yaklaşımlardan farklı bakan analitik ve postmodern görüşler ele alınacaktır.

Analitik Görüşler. Analitik eğitim görüşleri, özellikle 20. yy.'da etkisini gösteren temellerini modernizmden alan en önemli temsilcileri arasında B. Russell, Wittgenstein, A. Ayer gibi filozofların olduğu genellikle dilsel ve kavramsal analiz üzerine yoğunlaşan felsefî sistemden etkilenir (Noddings, 2017; Cevizci, 2018). Kavramsal analiz; argümanların dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi, belirsizliğin kökünün kazınması, ayrımların netleştirilmesi (hepsi en azından bu felsefî araç setinin bir parçasıdır) bu alanın başlangıcından itibaren felsefe içinde saygı duyulan faaliyetler olmuştur (Siegel vd., 2018). Russell bu süreçte sentaktik bir analiz yürütürken diğer analitikçi filozoflar bundan ziyade "ögelerin ya da bağıntıların peşinde olmaktansa dilin kullanımına ve çeşitli uygulamaların ilişkilerine çok daha fazla ilgi gösterirler" (Noddings, 2017, s.44). Bakhtinci yaklaşım açısından böyle bir sistem tarihî, sosyal ve ideolojik süreci dışarıda bıraktığından işlevsel değildir.

Postmodernist Görüşler. Tek ve tüm postmodern eğilimleri kapsayan bir postmodernist eğitim tanımı postmodern görüşün kendisi nedeniyle imkânsızdır. Ayrıca, "Eğitim, postmodern döneme kolayca uymaz çünkü eğitim teorisi ve pratiği modernist gelenekte kurulur" (Edwards & Usher, 1994, s.24, aktaran Rømer, 2011). Postmodernist düşünceyi aydınlanma düşüncesine karşı bir çıkış olarak görmek mümkündür (Sönmez, 2009). Foucault, Derrida, Julia Kristeva, Baudrillard ve Slavoj Žižek gibi filozoflar postmodern görüş içinde yer alırlar (Duignan, 2020).

Postmodern görüşlerin uzlaştığı nokta yok denecek kadar azdır. Fakat temelde genellikle çoğu postmodern düşünürler meta anlatılara, özcü görüşlere, insan doğasın değişmez olduğuna karşı çıkarlar (Noddings, 2017). Eğer postmodern bir eğitim görüşünden bahsedilebilirse postmodern eğitim görüşünün ele aldığı temel sorunun öznenin biricikliği dolayısıyla bir müfredatın, ders programının ya öğretim yönteminin tüm bireyler için geçerli olup olmayacağıdır. Ayrıca tartışmalı olsa da yapılandırmacı görüşler postmodernizmin eğitimdeki izdüşümü olarak görülebilir (Glasersfeld, 1984; Aydın, 2006; Noddings, 2017).

Postmodernler Bakhtin'in görüşlerinden hayli etkilenmiş olsalar da eğitim konusunda Bakhtin ile postmodern görüşü ilişkilendirmek tutarlı olmayacaktır. Çünkü Bakhtin epistemolojik temelde neo-Kantçılar'a yaslanıp biliş sürecinde bireyin bilgiyi yapılandırıldığını söylese de bu süreçte tarihî, sosyolojik ve ideolojik etkiyi atlamaz ve eğitim süreçlerinde Bakhtin için bireylerin kendi seslerini elde etmeleri önemlidir (Bakhtin, 2004, 2006). Genellikle postmodernler için epistemolojik temelden ziyade post epistemolojik bir süreç söz konusudur (Noddings, 2017). Radikal görüşlere göre kimi zaman yapılandırılabilecek bir bilginin olanağı dâhi şüphelidir.

Eğitim Felsefesi Akımları

Bu bölümde eğitim felsefesi ve eğitim görüşlerinden ayrı bir başlık olarak eğitim felsefesi akımları ele alınacaktır. Eğitim felsefesi akımlarının, eğitim felsefelerinden ayrı bir başlık ayrı olarak ele alınmasının sebebi kavram ve sistem karışıklığını gidermektir. Akım, "Sanatta, siyasette, düşünce hayatında ortaya çıkan yeni bir görüş, yöntem, hareket, cereyan

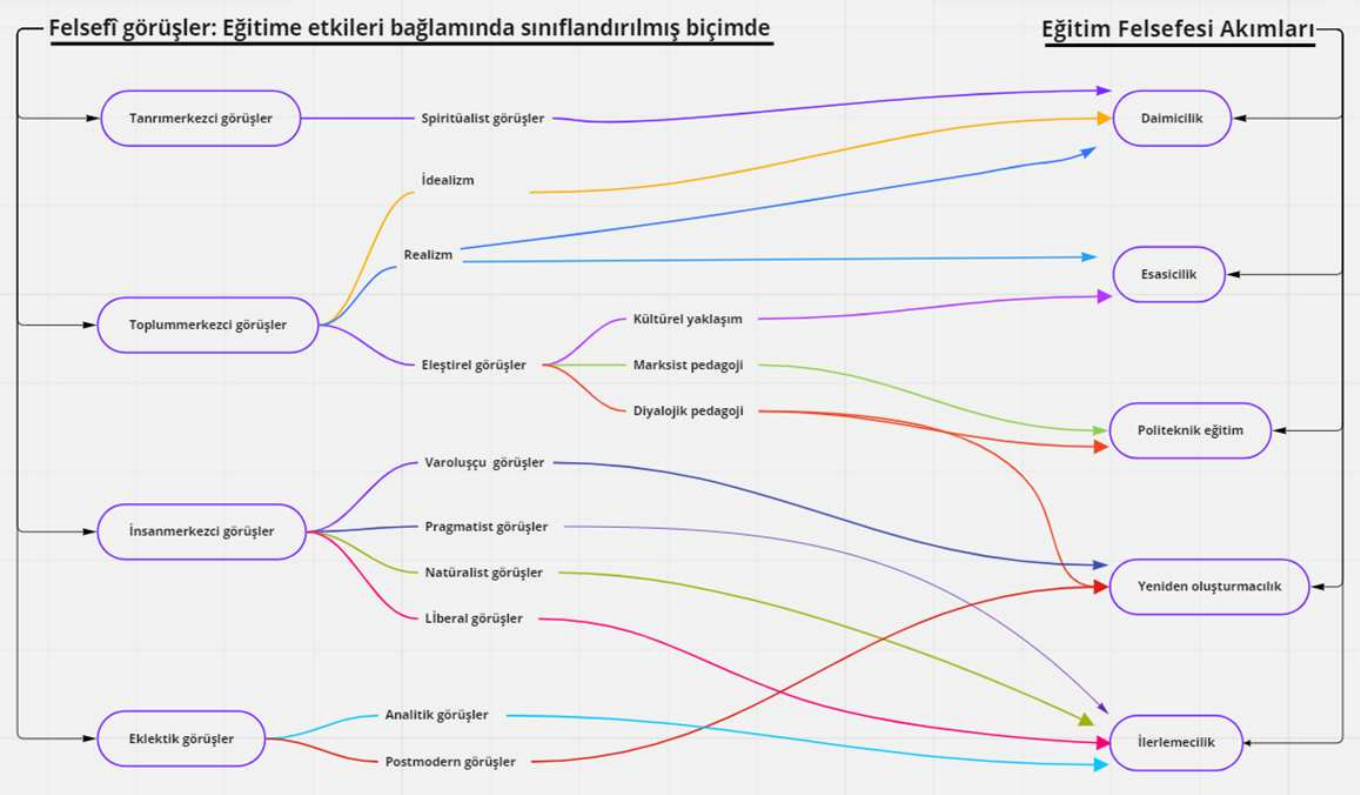
tarz" (TDK, 1998a, s.59), demekken felsefe, sistemli düşünme yolu olarak ele alındığında, eğitim felsefesinin; içerisinde farklı görüşler barındıran felsefenin uygulamalı bir alanı, eğitim kuramının; çeşitli felsefelerden etkilenen, doğası gereği sınırlı bir alanda hareket eden bir çerçeve, eğitim felsefesi akımlarının ise tarihsel ve sosyolojik bir boyutu olan özellikle ve özellikle eğitim ve eğitimin tüm süreçleri ile ilgilenen, kendine has bir öğrenme kuramı bulunan düşünsel hareket/hareketler olarak tanımlanması uygun olacaktır (Taşdelen, 2003). Buna ek olarak örneğin politeknik eğitim akımı; Marksist felsefeden esinlenmiş ve eleştirel eğitim felsefesi ile eşgüdümlü bir biçimde gelişmiştir. Görüleceği üzere ilgili akım kendine önce felsefî bir temel bulmuş, bunu ilgili kuramla desteklemiş tarihsel ve sosyolojik bir gerek olarak da bir hareket, fikrî cereyan şeklinde ortaya çıkmıştır.

> Eğitim felsefesi akımları genelde genel felsefî akımların eğitim alanına birer yansımasıdır. Genel felsefî akımların kimi temel özelliklerini taşımakla birlikte eğitim felsefelerinde temel vurgular eğitimin amaçları, eğitim süreci algıları, öğretim ilke ve yöntemlerinedir. Bunun yanı sıra eğitim felsefeleri, eğitim yönetimi, öğretmenlerin rolleri gibi konulara da işaret etmiştir. (Erkılıç, 2011, s.54)

Bu kapsamda eğitim felsefesi, eğitim kuramları/görüşleri ve eğitim felsefesi akımları ayrı birer başlık şeklinde ele alınarak incelenmiştir. Yine bu minvalde eğitim felsefesi akımları arasında ise daimîcilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden oluşturmacılık, politeknik eğitim akımları sayılabilir.

Şekil 3

Felsefî Görüşlerin Eğitim Görüşlerine Etkileri ve Eğitim Felsefesi Görüşleri



Daimîcilik (İng. Perennialism). “Daimicilik, insanlara hemen her yerde kalıcı bir önem ve değere sahip olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini, öğretilmesi gereken bu şeylerin de sürekli olarak değişen olgulardan ziyade, insanı insan yapan kalıcı değerler, evrensel ilkeler ve ezeli-ebedi fikirler olduğunu iddia eder” (Cevizci, 2018, s.27). “Daimîcilik, daha çok idealizm ve realizm ile ilişkilendirilir” (Erkılıç, 2013). Daimîcilikte temel kabul genellikle insanın değişmez, verili bir özü olduğu ve bu öze göre hareket edilmesi gerektiğidir. Ayrıca bir diğer husus olarak daimîcilikte var olan kültürel değerlerin korunması gerektiği, bunların muhafaza edilmesinin hayati olduğu ve bireylere bu değerlerin aktarılmasının mühim olduğunun altı çizilir. Bu kapsamda daimîcilik, ilerlemeciliğe karşı bir tutum takınır. Daimîcilik, klasik anlamıyla dinî öğretilerin aktarılması biçiminde St. Aqunias’ta olduğu gibi tezahür ederken modern anlamda daha ziyade seküler bir biçimde kültür öğretimine vurgu yaparak kendini gösterir (Link, 2008).

Bakhtin için kültürel unsurlar özellikle *Bildung* çeperinde önemli olsa da onun için söz konusu kültürel değerler korunmak ve bireylere muhafaza edilmiş biçimde aktarılmaktan

ziyade değiştirici, dönüştürücü bir işlev görürler. Bu kapsamda Bakhtin'i bir daimîci olarak nitelendirmek, onu yalnızca koyu Ortodoks bir Rus gibi ele almak tutarsız olacaktır (Pollard, 2003).

Esasicilik (İng. Essentialism). Esasicilik, vatandaşların demokratik kültüre katkıda bulunduğu bir toplum oluşturmayı amaçlayan temel eğitim konularını öğretmeye dayanan bir eğitim felsefesi olarak tanımlanabilir (Link, 2008). Esasicilikte eğitimin amacı, bireylerin gerçek yaşama hazır olacak biçimde kültürlenmesidir. Bu kapsamda birey hem kültürü edinen hem de kültürü taşıyan bir özne olarak var olacaktır.

Esasicilik genellikle realist görüşlerin bazı kollarıyla ilişkilendirilmek ile birlikte kültüre verdiği ayrı önem hasebiyle kültürelci görüşlerle de bağdaştırılabilir (Tan, 2006). Daimîcilikten farklı olarak esasicilik, ilerlemeciliğe bir bütün olarak değil, yalnızca belirli yönleriyle karşıdır. Daimîcilik gibi, esasicilik de eğitim sürecinde kültürel değerlerin korunması ve aktarılmasına vurgu yapar. Ancak, eğitimin asıl konusunun Batı medeniyetinin "büyük kitaplarında" korunan "ebedi gerçekler" olduğu şeklindeki daimîci görüşü paylaşmaz (Romanes, 2020). Bu kitaplar kullanılmalıdır ancak kendileri için değil mevcut gerçeklerle ilişkilendirilerek hareket edilmelidir. Yine daimîcilikte görülen benzer sebeplerle Bakhtin'i esasicilik içerisinde konumlandırmak imkânsız görünmektedir.

İlerlemecilik (İng. Progressivism). Söz konusu eğitsel cereyan kökenlerini Amerikan pragmatist görüşlerde bulur. Britannica Ansiklopedisi'ne (2019) göre ilerlemecilik, "Amerika Birleşik Devletleri'nde, 20. yüzyılın ilk yirmi yılında Amerikan siyasetinde ve hükümetinde büyük değişiklikler getiren siyasi ve sosyal reform hareket"idir. Eğitsel anlamda ilerlemecilik, bilimsel zemini temel alarak sürekli değişimi vurgulayan bir dinamik olarak kendini gösterir. İlerlemecilik; eğitimde bireysellik, sürekli fikrî gelişim, çevreye uyum sağlama ve problem çözmeyi vurgular (Kop, 2004). "Kültürel dönüşümün eğitim felsefesi olarak ilerlemecilik bu çerçevede kendini geleceğin felsefesi olarak temsil eder" (Mosier, 1952, s.274). İlerlemecilikte, öğretici bir rehber, öğrenici ise problem çözen kimsedir. Öğretim programları da bu çerçevede öğrenci merkezli ve hayat temelli bir yaklaşım benimser. Yine burada da Bakhtin'i bahsi geçen

ülkülerle ilişkilendirmek onun etkilendiği ve dile getirdiği diyalog, kültür ve eleştiri temelli ifadeleri göz önüne alındığında yersiz olacaktır.

Yeniden Oluşturmacılık (İng. Reconstructionism). *Reconstructionism*, terimin kendiyle içkin biçimde var olan bir şeyi ya da şeyleri yeniden ele alıp düzeltme, değiştirme ve dönüştürmeye, bir "yeniden inşa" sürecine vurgu yapar. Yeniden oluşturmacılığın değiştirmek/dönüştürmek istediği husus, mevcut eğitim anlayışlarının özellikle ilerlemeciliğin aşırı bilimsellikle ele aldığı eğitimi adeta psikolojizmler alanına çevirmiş olmasıdır (Mosier, 1951). Yeniden oluşturmacılığa göre eğitim, psikolojinin tekelinde değil insan merkezli olması hasebiyle antropoloji kökenli olmalıdır (Erkılıç, 2013).

Yeniden oluşturmacılıkta eğitimin nihai amacı demokrasi kültürünün eğitim süreçlerinin her yerine sirayet etmesi, öğretmenin bir rehber edasıyla kültürel değişimin yolunu açması ve bu süreçte öğrencinin sosyal reformların tetikleyicisi olarak parçadan bütüne bir değişimin önünü açmasıdır (Erkılıç, 2013). Yeniden oluşturmacılık kültür değişimi istemiyle var olan kültürün tamamen ortadan kaldırılmasını istiyor da değildir. Onun için kültürel değişim aşamalı ve var olan kültür üzerinden ilerlemelidir. Mosier (1951) buradan hareketle yeniden oluşturmacılığı ütopyacı sosyalizmin bir veçhesi olarak görmüştür. Yeniden oluşturmacılıkta program tasarımı, öğrenme kuramı gibi alanlar "Biz insanlar olarak nereye gitmek istiyoruz?" sorusuna verilen yanıtlarla şekillenir (Mosier, 1951, s.87). "Kendi öğrenme kuramında yeniden oluşturmacılık, öğrenmeyi, toplumsal kendini gerçekleştirme olarak kavrar" (Brameld, 1950, s.533, aktaran Mosier, 1951, s.90). Yani bireylerin tekil değişimiyle toplumsal ve bütüncül bir değişim hedeflenir. Bakhtin de dile getirdiği eleştiriler, etkilendiği fikirler ve diyalog temelli eğitim anlayışı, kültür ve *Bildung* vurgusu, sosyal paradigmaya olan yakınlığı ile yeniden oluşturmacılık altında konumlandırılabilir.

Politeknik Eğitim. Politeknik terimi içerisinde iki ayrı dilsel ifade barındırır. Bunlar *poli* ön eki ve *tekhne*'dir. *Poli*, Antik Yunanca'da "çok" demekken *tekhne* "beceri, el becerisi, ustalık, sanat, uygulama ilmi veya bilimi" demektir" ve "Aristoteles'in üretici veya uygulamalı bilim için kullandığı asıl terim tekhne'dir" (Peters, 2004, s.306, 308). Modern anlamıyla kullanıldığında

ise politeknik; Marksizm temelli, birden çok uğraş alanını çevreleyen ve eğitsel süreçlerde pratiği öne çıkaran, bireylere de bu çerçevede bir eğitim imkânı sunmaya çalışan bir eğitim anlayışıdır. Ancak politeknik eğitim eğitsel süreçlerde teorik alanı da atlıyor değildir. O, teori ve pratiğin eş güdümlü ilerlediği bir eğitim düzeneği tasavvur eder. Bu çerçevede "Politeknik eğitimin kuram ve pratiği, sosyalist pedagojinin temel direkleri olup, bilimsel sosyalizmin esaslı bir parçasını oluştururlar" (Szaniawski, 1980, s.192). Marks (2015) da politeknik eğitime işaret ederken şunları söylemektedir:

> Gelecekteki eğitimin tohumu fabrika sistemi içinde atıldı ve ilk sürgünlerini vermeye başladı: bu eğitim sisteminde belli bir yaşın üstündeki bütün çocuklar için üretici faaliyet ile eğitim ve jimnastik birleştirilmiş olacaktır; bu yöntem, sadece toplumsal üretimi artırmaya yarayan bir yöntem olarak kalmayacak, aynı zamanda bütün yönleri ile gelişmiş bir insan üretmenin de biricik yöntemi olacaktır. (s.462)

Bu kapsamda politeknik eğitim, temel bilimlerin teknikte kullanılması söz konusu olduğunda kuramsal açıdan, üretim araçlarına ve bunlarla ilgili düzeneklerle ilişkili olduğunda pratik açıdan ele alınmalıdır (Szaniawski, 1980). Politeknik eğitim, eğitsel açıdan ideolojik olmalı, sosyalizmin genel çerçevesi açısından "özgürleştirici" ve üretim araçlarını proletaryaya temin edecek şekilde "dönüşümsel" olmalıdır (Aslan & Topçu, 2010; Demir & Akça, 2021). Bu minvalde daha önce de değinildiği üzere Paulo Freire'nin özgürleşim temelli diyalojik pedagojisi politeknik eğitim ile ilişkilendirilebilir. Ancak Bakhtin'i hâlihazırda eleştirdiği politeknik eğitim anlayışıyla ilişkilendirmek de bu açıdan tutarsız görünmektedir (Osovsky vd., 2020).

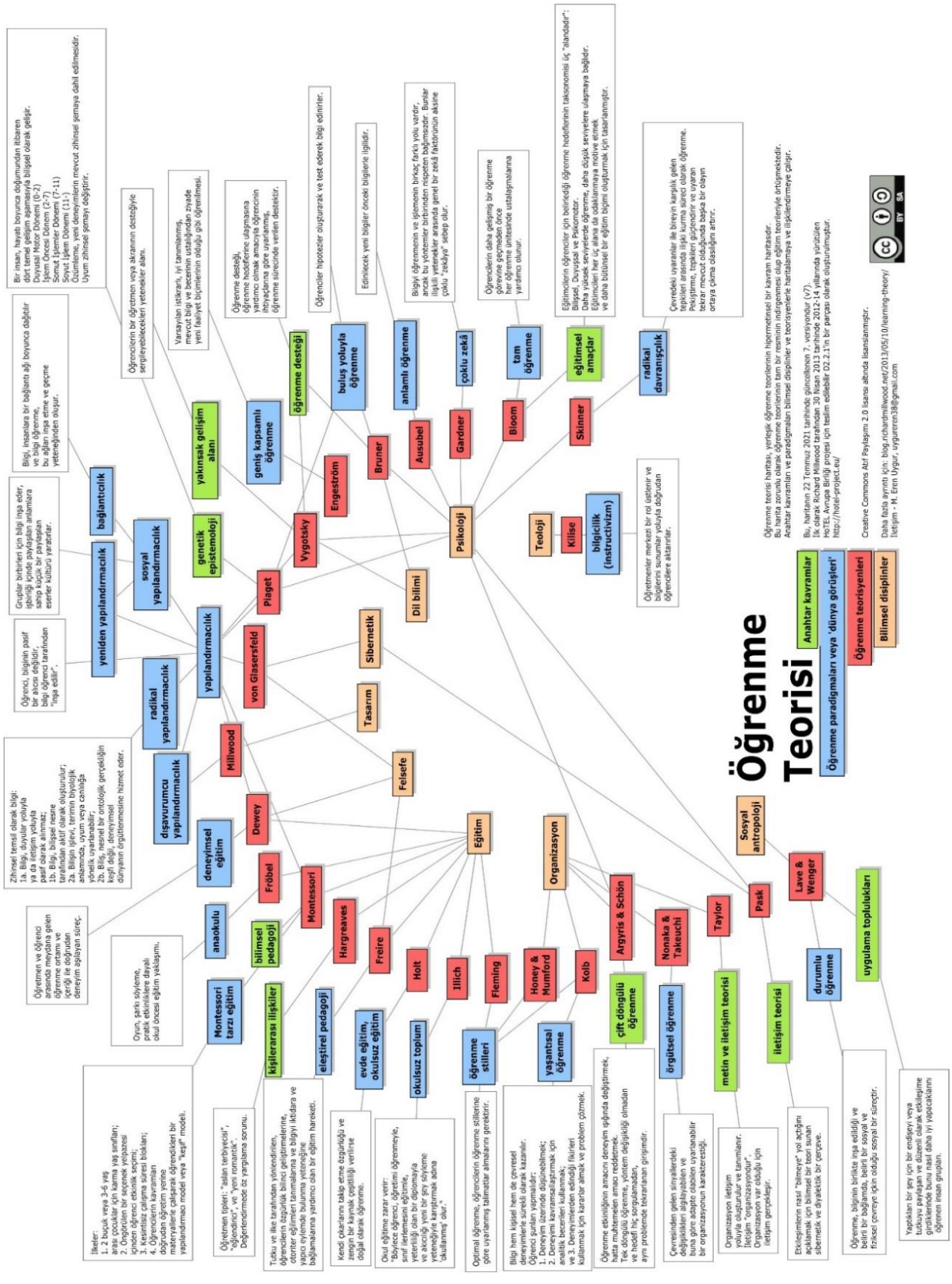
Okuma Kuramlarına Genel Bir Bakış

Okuma, temelde bir eylemi imlemekle birlikte arkasında; dil bilimsel, fenomenolojik, epistemolojik, aksiyolojik, sosyolojik, psikolojik ve bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir süreçtir. TDK'ye (1998b) göre bir iş olarak okuma, "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek" tir (s.1675). Longman Uygulamalı Dil Bilimi Sözlüğüne (2013) göre okuma "yazılı bir metnin anlamının anlaşıldığı süreçler"dir

(s.483). Bir süreç olarak okuma ise Siegel'e (1993) göre "ses bilimi, söz dizimi, semantik bellek, anlam bilimi ve imlayı" içerir (s.68). Okuma, okuyucu ile metin arasında oluşan, okuyucunun bilgilerini anlam inşa etmek, yaratmak ve oluşturmak için kullandığı, zihinsel ve fiziksel boyutları bulunan bir dizi etkileşimli, karmaşık bir süreçtir (TESOL, 2017). Uzun (2009), okumayı "insan bilişiyle ilgili bireysel bir eylem" olarak ele alırken (s.9), İşeri'ye (1998) göre okuma, gözlerimizi yalnızca basılı metinler üzerinde gezdirmekten ibaret olmayıp aynı zamanda metnin iletisini anlamak ve o metni eleştirel bir bakış açısıyla ele almayı da gerektirir (s.7). Bu çerçevede denilebilir ki okuma sürecinde yazar-okur konumlanması üzerinden bir ontolojik boyut, metnin edebî olup olmamasına göre farklı işletilecek bir epistemolojik boyut ve metnin alımlanış sürecinde işe koşulacak değer kuramsal, aksiyolojik ve fenomenolojik bir boyut vardır. Bir bilgi işleme, alımlama süreci olarak okuma ise öğrenme süreçlerinden bağımsız değildir. Bu çerçevede okuma kuramları ele alınırken onların öğrenme kuramları ile de paralellik göstermesi hasebiyle Şekil 4'te öğrenme kuramlarının Millwood (2021) tarafından şemalaştırılmış hâli takdim edilmiştir. Burada davranışçı paradigmanın önemli temsilcilerinden Skinner'in görüşleri, sosyal ve yapılandırmacı paradigmanın önemli teorisyenlerinden von Glasersfeld, Piaget ve Bakhtin'in de yakın durduğu Vygotsky'nin görüşleri, Ausubel, Gardner ve Bloom gibi biliş ve psikoloji temelli kuramcıların görüşleri bulunabilir.

Şekil 4

Öğrenme Kuramları Ağı



Okuma kuramları ise okumanın ontik, değer kuramsal, aksiyolojik ve fenomenolojik boyutlarına getirdiği çeşitli yorumlar indinde farklılaşırlar. Bu başlık altında okuma kuramlarından, ilk okuma kuramları, davranışçı yaklaşım, yapısalcı paradigma, sosyal paradigma ve bilişselci yaklaşımlara değinilmiş, Bakhtinci bir diyalojik okuma modeli temellendirilmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır.

İlk Okuma Kuramları

Okumanın neliğinin sorgulanmasının tarihi epey eskidir. Doğal göstergelerin okunmaya başlamasıyla okuma eyleminin de başlamış olabileceği ifade edilebilir (Fischer, 2003). Yazılı göstergelerin okunmaya başlanması Fischer'a (2003) göre Sümerlerle, "işaretin sistem dışı göndergelerden azade biçimde ses haline gelmesi ise Mezopotomya'da milattan 6.000-5.700 yıl önce gerçekleşmiştir" (s.16). Antik Yunan'da da bireylerin iyi birer yurttaş olmaları için eğitim aldıkları, bu kapsamda bir okuma eğitimi olduğu bilinmektedir (Mavrogenes, 1980). Bu çerçevede Yunan filozofları da söz konusu okuma eğitimi üzerine düşünmüşlerdir. Bu minvalde Platon ve Aristoteles, zihinsel disiplin kuramının temsilcileri olarak görülmektedir. Bunun ardından yine Aristoteles'in görüşlerinden hareketle çağrışımcılık kuramı gelişmiş, daha sonra bu kuramlara itiraz bağlamında Rousseau'nun başını çektiği açılım kuramı söz konusu olmuştur. Son olarak ise ilk okuma kuramları içerisinde modern döneme zemin teşkil edecek yapısalcı kuramın ortaya çıktığından bahsedilebilir. Bu kuramların ortak yanı, genelde ampirik temele dayanmamalıdır.

Zihinsel Disiplin Kuramı. Bu kuramda zihin adeta bir kasa benzetilerek zihnin melekelerinin daha iyi işletilebilmesi adına metinlerin sürekli tekrarı yoluyla talim yapılması gerektiği savunulur (Tracey & Morrow, 2017b). Bu kuramın savunucuları arasında Platon ve Aristoteles bulunmaktadır.

Çağrışımcılık. Bu kuramın savunduğu temel ilke bağlantısallık ve ilişkisellik olmakla birlikte bunu mukabil bu kuramın savunucuları epistemolojik düzlemde bilginin söz konusu bağlantılar yoluyla inşa edildiğini dile getiriler (Tracey & Morrow, 2017b). Bu kuramın savunucuları arasında Aristoteles ve zihnin bir *Tabula Rasa* olduğunu ileten, duyu ve

düşüncelerin önemine vurgu yapan John Locke bulunmaktadır. Aristoteles, bu bağlamda üç türden bir ilişkisellik görmektedir (Tercanlıoğlu & Akarsu). Bunlar nesnenin alımlanışında zaman ve mekânla birlikte algılandığını belirten *bitişiklik*, insanların benzer nitelikler arasında benzer ilişkiler kurduğunu savunan *benzerlik* ve sözcükler arasında anlamsal karşıtlık olmasını vurgulayan *karşıtlıktır* (Tracey & Morrow, 2017b). Bu kuram Tracey ve Morrow'a (2017b), göre davranışçılığın da temellerini atmıştır.

Açılım Kuramı. Bu kuram, zihinsel disiplin ve çağrışımcılık kuramlarına itiraz olarak ortaya çıkmıştır. Açılım kuramı, 18. yüzyıldaki kültürel atmosferin de getirdiği tutumdan hareketle öğrenmenin merkezine bireysel ilgi ve merakı almıştır (Tracey & Morrow, 2017b). Açılım kuramının en büyük savunucularından biri J. J. Rousseau'dur. Rousseau, öğretim süreçlerinde neredeyse çocuk merkezli denebilecek bir yaklaşım benimsemiştir ve ısrarla "eğitimcilerin çocukların ne zaman ne öğrenmek istediklerini belirlemeleri gerektiğini" vurgulamıştır (Tracey & Morrow, 2017b, s.25). Bu kuramsal bakış, ileride "problem çözme tekniğine dayalı okuma öğretim programının geliştirilmesi" açısından John Dewey ve çevresini yakından etkilemiştir (Tracey & Morrow, 2017b, s.28).

Yapısalcılık. Önceki temel okuma kuramlarının aksine yapısalcılık, merkezine psikolojiyi almış, okuma sürecinde öncelikle "okumayı açıklamaktan ziyade genel psikolojik işeyişi açıklamak için tasarlanan algı araştırmasıyla incelemiştir" (Venezky, 1984, aktaran Tracey & Morrow, 2017b, s.29). Bu süreçte yapısalcılık içerisinde okuma üzerine ilk deneysel çalışmalar da ünlü psikolog W. Wundt'un öğrencisi J. M. Cattell tarafından 1880'li yıllarda yapılmıştır (Tracey & Morrow, 2017a). Benzer yılarda Almanya'da Emile Javal, gözlerin metnin okunuşunda lineer bir çizgi üzerinde değil de sıçramalarla ilerlediğini saptamıştır (Tracey & Morrow, 2017a). Yine ilk kez Johan Quantz, "göz-ses genişliği" kavramını ortaya atmış, Dearborn ise 1906 yılında tamamladığı doktora tezinde okuma süreçlerinde gözün işleyişini incelemiştir (Tracey & Morrow, 2017a). Bu deneysel çalışmalar daha ziyade bilişsel çalışmalar içerisinde yürütülmüştür. Bu kapsamda "yapısalcılık, algısal işleyiş süreçlerinden hareketle

zihnin yapısını anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır" (Jones & Elcock, 2001, aktaran Tracey & Morrow, 2017a, s.51).

Davranışçılık

Davranışçılık en temelde "gözlemlenebilir değişikliklere odaklanmıştır" (Tercanlıoğlu & Akarsu, 2012, s.66). Davranışçılık açısından "bilgi, algıyla bağlantılı olarak ele aldığımız 'duyarlılıktan' ayırt edilemez" (Russell, 2020, s.118). Yani bu kapsamda öğrenme, davranışçılar için bir davranış değişikliği meydana getirme aşaması ve gözlemlenebilir bir süreçtir.

Davranışçılığın bilinen en büyük isimlerinden Skinner, dili davranışçı öğretimin merkezine yerleştirmekle birlikte onu da diğer olgular gibi bir davranış şeklinde ele almış, dilin diğer davranışlar gibi taklit ve tekrar yoluyla öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Güneş, 2011).

Okuma alanında da davranışçılık, doğrudan öğretim yöntemini benimsemiş ve bu süreçte öğretmenin "öğrencilerin dikkatini ses bilgisi, sözcük bilgisi ve anlama becerileri" gibi alanlarda onlara doğrudan müdahale etmek suretiyle çekmeli ve bu alanlar hakkında doğrudan bilgi vermelidir (Tracey & Morrow, 2017b, s.53), şeklinde beyanatlarda bulunmuştur.

Yapılandırmacılık

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2013, s.82). Bu kapsamda yapılandırmacılık açısından da okuma bireyin katılımının gözetildiği, anlamın birey tarafından inşa edildiği aktif bir süreç olarak ele alınmaktadır. Davranışçılığın aksine yapılandırmacılıkta öğrenme süreçleri davranış değişikliği şeklinde ele alınmayıp öğretmenin bir rehber olduğu, öğrenmenin yapılandırıldığı bir süreç olarak algılanır (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı kuramlar arasında, köklerini Dewey'in görüşlerinden alan ve ana hedefi bireylerin demokratik topluma katkı sunması olan yine bu çerçevede sorgulama, akıl yürütme, problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesine vurgu yapan sorgulayıcı öğrenme;

Rosenblatt'ın şema kuramına dayanan ve bireylerin ürettikleri şema bakımından biricik olduğunu vurgulayıp bilgi temelli ve estetik temelli tepkileri öne çıkaran etkileşimsel okur tepki kuramı; okumanın psikolojik ve dil bilimsel süreçlerine vurgu yapan ruh dilbilimsel kuram; bunu okuryazarlık öğrenimi ve öğretimi için kullanan tüm dil kuramı ve bireylerin kendi düşünme süreçleri üzerine akıl yürüttüğü ve bir iç görü geliştirdiği üstbiliş kuramı bulunmaktadır (Tracey & Morrow, 2017a, s.85-120).

Sosyal Paradigma

Bu teoriler, öğrenme ve öğretim süreçlerinde sosyal etkilerin ve sosyal etkileşim alanlarının önemine vurgu yapmaktadır (Tracey & Morrow, 2017b).

> Bu kuramsal perspektif öğrencinin dilinin okumadaki rolünü vurgulamaktadır. Öte yandan, sosyo-kültürel kuram; toplumun, kültürün ve tarihin öğrenmedeki rollerine odaklanmaktadır. Sosyal yapılandırmacılığa göre (Vygotsky, 1978), öğrencilerin bilgi gelişimi başkalarıyla etkileşimlerinden kaynaklanmaktadır. Bandura, sosyal öğrenme kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre, insanlar deneyimlerinden ziyade başkalarının gözlemlerinden daha fazla bilgi edinmektedirler. (Tercanlıoğlu & Akarsu, 2012, s.68)

Bu açılımlar ve daha önce aktarılan bilgiler temelinde Bakhtin'in öğrenme yaklaşımı ve okumaya dair takındığı tutum dikkate alındığında onu sosyal paradigma içinde konumlandırmak doğru olacaktır. Nitekim Tracey ve Morrow (2017a) da benzer yaklaşımı benimsemiş ve Bakhtin'in, Vygotsky'nin çağdaşı olduğunu belirtip Vygotsky gibi, Bakhtin'in de öğrenmenin sosyal doğasını vurguladığını ifade etmişlerdir (s.221). Yine benzer şekilde Bakhtin'in özellikle dil öğreniminin sosyal doğasıyla ilgilendiğini, tüm düşüncelerin ve kelimelerin, kendilerinden önce gelen başkalarının düşünceleri ve kelimeleri tarafından şekillendirildiğini kabul eden bir kavram olan çok söylemliliği (heteroglossia) bu çerçevede ortaya koyduğunu belirtmektedirler (Tracey & Morrow, 2017a, s.221). Ancak Cornejo'ya (2012) göre Bakhtin ve Vygotsky'nin görüşleri bazı noktalarda birbirinden farklılaşır. Bu farklılaşma, birinin psikolojik tabanı öncelerken diğerinin sosyal tabanı öncelemesinden kaynaklanır. Vygotsky, Matusov'a (2011) göre monolojist ve evrenselci iken Bakhtin diyalojist ve çoğulcudur

(aktaran, Cornejo, 2012, s.1). Bakhtin ve Vygotsky'nin farklılaştığı en büyük nokta onların söz'e yaklaşımları ve bireylere ileşimsel süreçte ne kadar özgürlük alanı tanımladıkları ile ifade edilir (Matusov, 2011; Cornejo, 2012). Vygotsky bu süreçte psikolojik düzlemden ve duyuşsal alandan bağımsız hareket etmez ve anlamın yaratımı hususunda psikolojsist bir tutum benimser. Ona göre "duyu, anlam üzerinde önceliğe sahiptir" (Cornojo, 2012, s.10). Bakhtin'de ise böyle bir durum söz konusu değildir. O, zaten sesleri ve bireyleri sınırlıyor değildir. Onun için birey daha çok bir ideolojik-oluş içinde kültürel yaşam alanında anlam oluşturmaktadır.

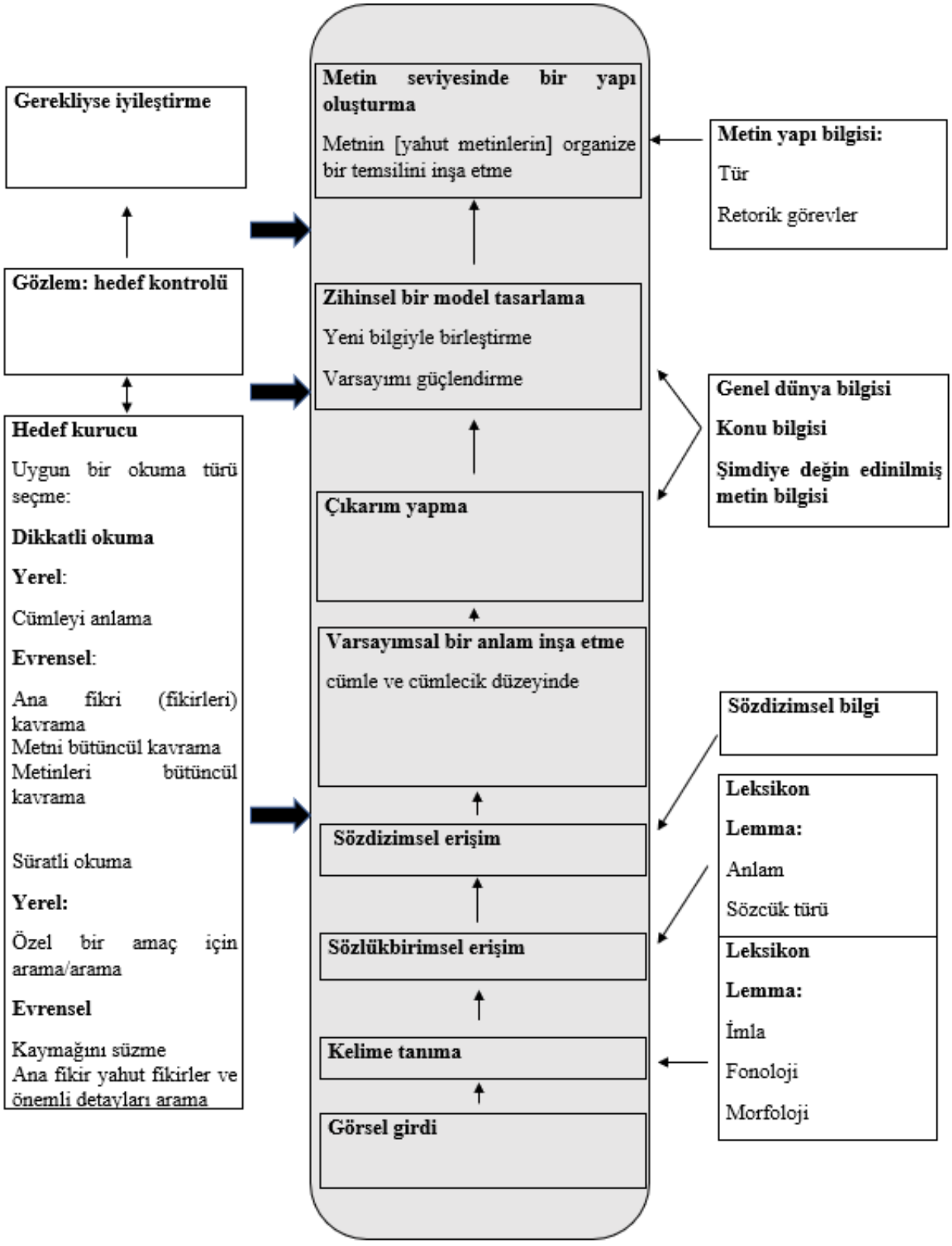
Bilişselci Yaklaşımlar

Bilişselci yaklaşımların ortaklaştığı nokta öğrenme süreçlerinde beyin temelli bir anlayışın benimsenmesidir. Onlar, 1990'lı yıllarda özellikle yoğunlaşan beyin temelli hareketlerin de etkisiyle anlamın beyinde yapılanışı, okumanın beyne etkileri gibi alanlarda çalışmışlardır. Bilişselciler, teorik temellerini biyoloji ve bilişsel dil bilimi alanında oluşturmaktadırlar. Bu kuramın en büyük savunucularından biri Noam Chomsky'dir. O bilindiği üzere, dil edinim süreçlerinde doğalcı bir yaklaşım benimsemiştir. Buradan hareketle, bilişselci kuramlar okuma söz konusu olduğunda onun beyin ile ilişkisi üzerine yoğunlaşmışlardır.

Aşağıdaki şekilde Weir ve Khalifa'nın (2008, s.4) sunduğu bilişselci bir okuma süreci okuma modeli görülebilir.

Şekil 5

Bilişselci Okuma Süreci Modeli



Metnin Yapılanışı ve Metinler Arasılık

Metin kavramı onun yapısal, anlamsal, biçimsel, söylemsel düzeyine vurgu yapan pek çok kuramlarca geniş düzlemlerde tanımlanmış, kimi zaman bu tanımlama yükünün ağırlığı altında onun tanımlanmasının gereksiz olduğunu savunanlar da olmuştur (Aksan ve Aksan, 1991). İmer vd., (2011), metni "genel olarak betimleme ve çözümleme amaçlı dil bütüncesi" olarak ele almış (s.189), Vardar (2002) ise metni betik madde başı altında "dilbilimde inceleme konusu olan düzlemdeki sözceler bütünü, kimi kuramlarda F. de Saussure'ün sözü ya da söylem; konuşucunun edimli kıldığı dil" şeklinde tanımlamış ve "betik sözcüğünün gösterge biliminde de geniş bir kullanım alanı" olduğunu belirtmiştir (s.38-39).

Bakhtin ise metni birbiriyle bağdaşık bir göstergeler bütünü olarak görür. Bakhtin (2016), için metin olmadan bir inceleme nesnesi, bir anlam veya bir edinim süreci söz konusu değildir. Ayrıca metin hâlihazırda diyalojik bir temelde var ola geldiği için o, her daim iki bilinç arasındaki diyalojik temaşa alanında gerçekleşir. İkiliği ve biricikliği metin kavramı içine yedirmekle Bakhtin, kendi metin kuramını da oluşturur. Onun metinler arasılıkla anlatmak istediği şey ise metinlerin bir alıntılar mozaiği olduğu değildir. Ona göre metinler arasılık, sınıfsal ve ideolojik düzlemde yer alan ve onların taşıyıcısı olan sözcenin bilinçler arası diyalojik ilişkisidir. O, bu bağlamda metnin bir *şey* olmadığını ve dolayısıyla da ikinci bilincin (algılayanın bilincinin) asla yok edilemeyeceğini söyler. Bakhtin'e göre "metin, (şahsın tanıyan ve değerlendiren fikri) öncelikle bir düşüncenin yazıya veya söze diyalojik biçimde aktarılarak ve bağlamla (şahsın veya ötekinin sorgulayan, çürüten fikri) buluşturularak yapılandırılır" (Bakhtin, 2016, s.111). Bu ikili yapılanımla birlikte metinler arası ilişki meydana gelir ve metin bu diyalojik düzlemde anlamlanır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında Metinler Arasılık

Metinler arasılığa dair ilk gönderim 2006 tarihinde yayımlanan ve ilk yapılandırmacı Türkçe öğretim programı olarak nitelenen (Bulut, 2019), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yapılmaktadır (MEB, 2006). Bu programda metinler arasılığa "Metinlerle İlişkilendirme" başlığında yer verilmektedir. Program (2006), "Öğrencilerin,

okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirme"yi hedeflediğini belirterek (s.69) uygulama noktasında öğrenciler tarafından okunan metnin daha önce okunan metinlerle "yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki" kurulması gerektiğini belirtmektedir (s.69).

Daha sonra 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun "Programın Özellikleri" ve "Temel Beceriler" kısımlarında metinler arası okuma başlığına yer verilmiş, "Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir" (MEB, 2009, s.11). "Genel Amaçlar" kısmında ise "Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek" ve "Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek" hedeflenmiştir (s.12). Ayrıca program, "Kitap Seçimi" başlığında da metinler arası okumaya yer vermiştir. İlgili programda metinler arasılığa gönderimde bulunan kazanımlar: "4. Sınıf: Okuma, Anlam Kurma. Metinler arası anlam kurar." (s.86), "5. Sınıf: Okuma, Anlam Kurma. Metinler arası anlam kurar." (s.108) şeklinde yer almaktadır. Bunu mukabil program (2009), metinler arası anlam kurmayı: "Bir konu ile ilgili farklı metinlerden (örneğin kitap, dergi, gazete vb.) alınan bilgilere dayalı yeni anlam oluşturma" şeklinde tanımlamaktadır (s.407).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki metinler arasılığa dair gönderimler ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

MEB 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metinler Arasılığa Gönderim Yapan Madde ve Kazanımlar

Madde	Açıklama	
Programın Temel Yaklaşımı	Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.	
Sınıf Düzeyi	Kazanım Kodu	Kazanım

4	T4.2.10	T4.2.10. Metinler arası karşılaştırma yapar.
4	T4.2.11.	Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır.
5	T5.2.6.	T4.2.11. Hikâyenin anlatıcısını belirler.
6	T6.2.9.	Birinci kişi tarafından aktarılan/öykülenen ile üçüncü kişi tarafından aktarılan/öykülenen metinler arasında anlatım farklılığını belirlemesi sağlanır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metinler arasılığa ilişkin gönderimler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3

MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metinler Arasılığa Gönderim Yapan Madde ve Kazanımlar

Madde	Açıklama	
Öğretim Programının Temel Felsefesi	Estetik eğitimi yoluyla birey, sanat eserlerini duygular yoluyla olduğu kadar duyular aracılığıyla da deneyimlediği için somutlaştırma yeteneğini geliştirir. Bu sayede birey farklı duyguların farklı şekillerde anlatılabileceğini kavradığı için bir duygunun, bir durumun ne şekilde anlatılabileceğine dair görüşleri de gelişir. Benzer şekilde ifade yeteneği gelişen öğrenci, olayların başka şekillerde ele alınabileceğini bilerek farklı olasılıkları sorgular. Birçok farklı olgu ile etkileşim hâlinde olan birey, bu nesneler arasında veya bilgi, deneyim ve metinler arasında bağlantılar kurabilir.	
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları	Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.	
Temalar ve Konu Önerileri bağlamında.	"Okuma Kültürü" teması altında bir konu önerisi olarak "metinler arasılık".	
Sınıf Düzeyi	Kazanım Kodu	Kazanım
4	T.4.3.31.	T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.*
5	T.5.3.27.	Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.*
5	T.5.3.17.	Metni yorumlar. *a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin*

		metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.
		b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
5	T.5.3.19.	Metinle ilgili sorulara cevap verir.
		Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.
6	T.6.3.25	Metinler arasında karşılaştırma yapar.
		Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.
7	T.7.3.19.	Metinle ilgili soruları cevaplar.
		Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur
7	T.7.3.22.	Metnin içeriğini yorumlar.
		a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.
		c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
7	T.7.3.25.	Metinler arasında karşılaştırma yapar.
		Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.
8	T.8.3.23.	Metinler arasında karşılaştırma yapar.
		Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim programında metinler arasılığa dair gönderimler Öğretim Programının Temel Felsefesindeki kısım çıkarılarak aynen kullanılmıştır (MEB, 2018). Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) metinler arasılığa, “metinler arası okuma” ve “metinler arası ilişkiler” bahsinde yer açılmaktadır. Yine söz konusu programda, konu önerisi şeklinde “Okuma Kültürü” teması içinde metinler arasılık kavramı geçmektedir. Buna ek olarak programda okuma ve yazma kazanımlarının “metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı” belirtilmektedir (s.8). Programda ilgili kavrama gönderimde bulunan kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 4

MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metinler Arasılığa Gönderim Yapan Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanım Kodu	Kazanım
4	T.4.3.31.	Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.*
5	T.5.3.27.	Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.*
5	T.5.3.17.	Metni yorumlar. *a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.* *b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.*
5	T.5.3.19.	Metinle ilgili sorulara cevap verir. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*
6	T.6.3.25.	Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.*
7	T.7.3.25	Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.*
7	T.7.3.19.	Metinle ilgili soruları cevaplar. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*
7	T.7.3.22.	Metnin içeriğini yorumlar.

		a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. *c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.*
8	T.8.3.23.	Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır*

Kazanımlar incelendiğinde dikkat çeken husus, ilgili kazanımların genellikle biçimsel özellikler ve tema unsurları ile metinler arası bir bağ kurmayı hedeflemesidir. Ayrıca esasen bilişsel yükü daha ağır olan kazanımlar gelişimsel dönemde daha erken evrelerde olan yaş düzeylerinde verilmiş, bilişsel yükü daha hafif olan kazanımlar geç gelişim dönemlerinde verilmiştir. Programın bu kapsamda metinler arasılığı genellikle biçimsel ilişkiler kurma şeklinde ele aldığı görülmektedir. Diğer bir husus olarak ise programın, metinler arasılığı; metnin epistemolojik boyutta, kendi içinde, metinler arası düzlemde kurduğu boyutsal bir konumlanış değil de farklı metinler ile kurulan yap-boz biçimindeki bir ilişki şeklinde gördüğü anlaşılmaktadır. Oysaki Rızvanoğlu'na (2007) göre kuramın esası, Bakhtin'in metnin yapısı hakkındaki epistemolojik görüşünde karşımıza çıkar. Bakhtin'e göre "sözce, dil dışı (söyleşimsel) boyutlarca biçimlenir ve diğer sözcelerle de bağlantılıdır" (Rızvanoğlu, 2007, s.16). Bakhtin, "metni, aslında kendisi tarafından geliştirilen ve temelinde söyleşimcilik olan yeni bir epistemolojinin nesnesi olarak görür" (Rızvanoğlu, 2007 s.16). Bu doğrultuda Bakhtin, metin özelinde iki ayrı nokta çıkarsar:

1. Metin, ondan önceki metinlerden etkilenir. Klasik anlayışın düşündüğü gibi saf bir metin yoktur. Metin, dil dizgesinin söyleşimsel yapısıyla üretilir ve özgün bir şekilde özgün olarak yeniden üretilen bir yapı formunda karşımıza çıkar (Rızvanoğlu, 2007; Bakhtin, 2016).
2. Metin hem yaratımından önce hem yaratımı sırasında hem de yaratımından sonra diğer metinlerle ilişki halindedir (Bakhtin, 2016)

Sonuç olarak metinler arasılık, Bakhtin için metnin içindeki kimi gönderimlerin tespiti yahut bir metin inceleme yöntemi değil, metnin yapılanırken üzerinde durduğu önsel düzenek, dayanak noktasıdır. Metin, sözcenin taşıyıcı olduğu toplumsal-ideolojik ortamda oluşur ve buradan ayırt edilerek onun salt, arınık, tikel metinlerle ilişkisi incelenemez. Yalçın (2018) için de benzer şekilde metinler arasılık bir inceleme yöntemi değil, metnin anlaşılması noktasında özellikle metnin derin yapısının kavranması için geniş bir düzlemde yapılan tespit çalışmasıdır. Buradan hareketle Türkçe eğitimindeki ilgili kazanımların metinler arası bir yapboz biçiminde değil de diyalojik temelde ele alınarak yeniden incelenmesi gerekmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma, ele alınan konunun kapsamı ve boyutu çerçevesinde, araştırma ile hedeflenen sonuca paralel şekilde nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma (traditional qualitative study) kullanılarak yürütülmüş; veriler, kaynak tarama tekniği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler doküman inceleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu araştırmada, "Bakhtin", "Diyaloji", "Eğitim ve Felsefesi", "Dil Bilimi", "Okuma Eğitimi", "Yazın Kuramı" ana konu başlıklarında ve ilgili konular çerçevesinde yerli ve yabancı kitaplar, akademik yayınlar; yüksek lisans ve doktora tezleri, alan ile ilgili sözlükler, ansiklopediler, basılı ve dijital kaynaklardan yararlanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni kullanılarak amaçlanan gaye okuma eğitimine yönelik kuramsal perspektiften farklı bir bakış açısı geliştirmektir.

Araştırmanın Türü

Araştırmanın türü, nitel araştırma olup ilgili araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam (2019), temel nitel araştırmayı, "felsefi olarak oluşturmacılık, fenomenoloji ve simgesel etkileşimden türetilmiş ve insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, kendi deneyimlerini nasıl inşa ettikleri, deneyimlerine ne anlam yükledikleri ile ilgilenen araştırmacılar tarafından kullanılan bir araştırma türü" olarak tanımlar (s.23). Bu kapsamda temel nitel araştırmada genel amaç, "insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır" (Merriam, 2019, s.23). Temel nitel araştırmalarda strateji tümevarımsal sonuç ise yorumsamacıdır (Merriam, 2019, s.23). Bu süreçte veriler doküman incelemesi, gözlem veya anket yoluyla toplanır (Merriam, 2019). Bu veriler, verileri kesen yinelenen kalıpları veya ortak temaları belirlemek için tümevarımsal olarak analiz edilir (Merriam, 2019, s.23). Analiz edilen veriler kapsayıcı ve bütünsel bir biçimde ele alınır. Bulgular, ilk etapta çalışmayı çerçeveleyen alanyazın kullanılarak sunulur ve tartışılır (Merriam, 2019).

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde çalışmada amaçlanan gayeyle paralel olarak birincil ve ikincil yazılı kaynakların belirlenmesi, Bakhtin ve görüşleri üzerine yazılan yerli ve yabancı; tez, makale ve kitapların, basılı veya dijital kaynaklardaki uygun verilerin doküman incelemesine yöntemine koşut biçimde kaynak tarama tekniği kullanılarak toplanması hedeflenmiştir. İlk olarak, araştırmanın kapsam ve sınırlılığı çerçevesinde; Bakhtin'in kendi yazmış olduğu net bir biçimde belli olan ve müellifinin Bakhtin olduğu kesin olan kaynaklar, eğitbilimdeki temel ve yardımcı kaynaklar, eğitim felsefesindeki temel ve yardımcı kaynaklar, okuma eğitimindeki temel ve yardımcı kaynaklar, dil bilimindeki temel ve yardımcı kaynaklar, estetikteki temel ve yardımcı kaynaklar temin edilip orijinalliği kontrol edilmiştir. İkinci olarak ilgili kaynaklar araştırmanın kapsamına uygun biçimde sınıflandırılmıştır. Üçüncü kısımda, bu araştırmanın çerçevesine uygun olarak ilk adımda toplanan kaynaklar üzerine yazılan; yorum, eleştiri, değerlendirme, analiz yazıları, monografiler, röportajlar ve diğer kaynaklar temin edilmiştir. Dördüncü olarak seçilen kaynaklar araştırmanın kapsamına uygun biçimde sınıflandırılmıştır. Süreçteki tüm adımlar nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma desenine uygun, kaynak tarama tekniği kullanılarak doküman incelemesine zemin hazırlayacak şekilde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kaynak tarama tekniği kullanılmıştır. Karasar'a (2019) göre belge tarama, belli bir amaç doğrultusunda ilgili kaynakları bulma, bu kaynakları okuma, gerekli yerleri not alma ve alınan notları değerlendirme basamaklarını kapsar.

Verilerin Analizi

İlgili çalışmada kaynak tarama sonucunda elde edilen verilerin analizi için doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Bowen'a (2009) göre doküman incelemesi "araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli

dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi" süreci biçiminde tanımlanabilir (s.27, aktaran Özkan, 2019, s.63). Doküman incelemesi, literatür taramadan ve özetlemeden farklı olarak verilerin analizi, yorumlanması, çağdaş kuramsal perspektiflerin ve tarihî boyutun işe koşulmasını içerir (Özkan, 2019). Doküman incelemesi, "hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir" (Özkan, 2019, s.27). Doküman incelemesi, araştırma neticesinde elde edilen bulguların bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi, yorumlanması ve sunulması/raporlanmasını gerektirir (Bowen, 2009; Wach & Ward, 2013; Özkan, 2019; Kıral, 2020; Sak vd., 2021). Bu çerçevede doküman incelemesinin adımları, gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlamayı içerir (Bowen, 2009, s.32). İlgili araştırmada da kaynak taraması sonucu kategorilenen çalışmalar önce yüzeysel bir biçimde incelenmiş ve yorumlama sürecinde daha fazla üzerinde durulacak çalışmalar belirlenmiş, ardından bu çalışmalar okunmuş, kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alınmış, son olarak da elde edilen veri setleri bütüncül ve özgün bir yorumlama sürecine tabii tutulmuştur.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) bireylerden dili etkili bir şekilde kullanmaları, duygudaş ve kritik düşünebilmeleri beklenir. Bireysel anlamlandırma ve biliş sürecine siyasî olmayan ideolojik-oluş kavramıyla odaklanan diyalojik okuma, bahsi geçen becerilerin gelişimi için imkân sağlar. Bu yüzden söz konusu beceriler kazandırılırken diyalojik modelinin kullanılması önem arz etmektedir. Bu manada diyalojik okumayı okuma metinlerini işleme sürecinde kullanmak, ötekinin varlığını öncelemesi, eleştirel düşünüşü üreten ve çürüten düşünce şeklinde diyalojinin temel noktası görmesi sayesinde bireylerde duygudaş ve kritik düşünme becerilerinin gelişmesinin yolunu açacaktır. Türkçe eğitiminde bu konudaki çalışmaların yetersizliği ilgili çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu kapsamda ilgili çalışmada bu alana katkı sunması bakımından okuma kuramları, bunların dayandığı felsefî temeller açıklanmış, diyalojik bir okuma modeli temellendirilmeye çalışılmıştır.

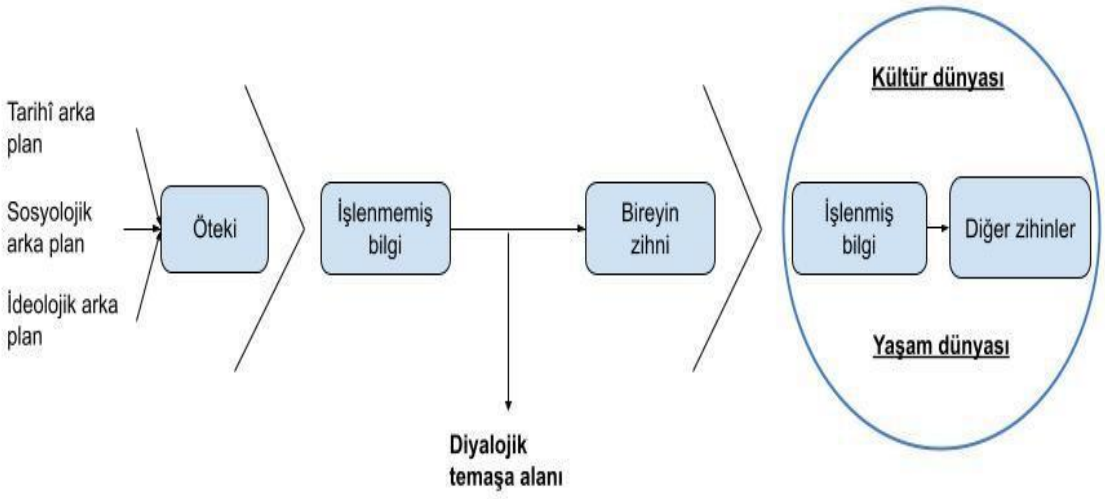
M. M. Bakhtin'in eğitim süreçlerini konu alan müstakil bir eseri olmasa da okuma eğitiminde diyalojik yönteme kaynaklık eden biçem bilimi konulu notları vardır. Notlarının derleminde Bakhtin, bireysel dil kullanımını öne almış, öğrencilerin bağımsız seslerini bulmalarını amaçlamıştır. Bu çalışması boyunca Bakhtin'in etkileşime önem vermesi, öğretim sürecini öğrenci dönütlerine göre şekillendirmesi, öğrenci merkezli bir süreç yürütmesi, Bakhtin'in yaklaşımının sosyal yapılandırmacılığa yakın olduğunu göstermektedir. Bakhtin, çoğunlukla; dil bilimi, edebiyat ve kültür üzerine eseler kaleme almıştır. Dile yaklaşımı diyalojist bir zemindedir ve dilde anlam üretiminin sınırsızlığını savunmuştur. Bu bağlamda onun dile dair görüşlerinden yola çıkarak bu çalışmada diyalojik okuma, güncel okuma kuramlarına alternatif olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu model açıklanırken Bakhtin'in metodolojik dönemde kullandığı kavramlardan da bahsedilmiştir. Bakhtin'in metne ve metinler arasılığa dair görüşleri de önemle incelenmiştir.

Bakhtin’e göre metin, sözlü veya yazılı şekilde tüm beşerî bilimlerin temel, dolaysız ve biricik inceleme nesnesi, birbirleriyle bağlantılı göstergeler bütünüdür. O, metnin yapılanış

sürecinde ise toplumsal-ideolojik zemini önceler, art süremli ve eş süremli yöntemi birlikte ele alarak bu süreci sürekli vurgular (Bakhtin, 2016). Bakhtin'in metne dair görüşleri ve metinler arasılık kavramı birbirleriyle uyumlu ve eş güdümlü olarak ilerler. Bakhtin, metinler arasılığı alıntılar mozaiği olarak görmez, siyasî anlam taşıyarak değil sadece fikrî bir gönderide bulunarak ideolojik düzlemde konumlanan ve onları taşıyan sözcenin bilinçler arası diyalojik temaşası biçiminde algılar. Bu temaşa da Bakhtin açısından bilginin yapılandırılması süreciyle paralel ilerler. Bakhtin için bilginin yapılandırılması süreci aşağıdaki gibidir:

Şekil 6

Bakhtin İçin Bilgiyi İşleme Süreci



Görüleceği üzere Bakhtin için bilgi işleme sürecinde herhangi bir müphemiyet bulunmamaktadır. Bakhtin için işlenmemiş bilgi tarihî, ideolojik, sosyolojik arka planda ötekinin mevcudiyetiyle var olur (Dop, 2000). Daha sonra bu bilgi birey tarafından işlenir. Bu süreçte diyalojik bir temaşa oluşur. Bireyin zihninden çıkan işlenmiş bilgi, işlenmemiş bilginin de bulunduğu kültür ve yaşam dünyasına tekrar yansıtılır. Elbette bu süreç içerisinde farklı dinamikler de bulunmaktadır fakat Bakhtin için postmodernlerde görüldüğü gibi bir bilgi sorunu yoktur.

Bu çalışmada, Bakhtin'in, Bakhtin ve Çevresi'nin görüşleri incelenip Bakhtin'in metinler arasılığa ve metne dair görüşlerinden hareket edilerek metnin hem biçem bilimsel yapılanışını hem de tarihsel-ideolojik yapılanışını önemseyen bir okuma modeli temellendirilmiştir. Sonuç olarak bu modelin eğitsel süreçlerde sonuçta belirtilen adımlarca kullanıldığında; günümüz postmodern ve metamodern metinlerin alımlanışında kullanılmasına zemin hazırlaması, ötekinin varlığını öncelemesi ve bilincin işleyişine dair diyalojik bir yön seçmesi hasebiyle eleştirel düşünüşe imkân sağlaması, onu geliştirmesi, Bakhtin için beşerî bilimler kapsamında biricik inceleme nesnesi olan metnin, (yazılı/sözlü) öğretim düzeneklerinde işlenişi bakımından faydalı olacaktır denilebilir.

Bakhtin ve Çevresinin Etkilendiği Fikrî Cereyanlar

Bakhtin'in düşün hayatında müzisyen M. W. Iudina, felsefeci ve kültür kuramcısı M. Kagan, biyolog ve bilim tarihçisi Kanaev, filolog, edebiyat uzmanı ve eleştirmen Medvedev, edebiyat uzmanı Pumpianskii, müzik başlıca olmak üzere pek çok alanda uzman olan Sollertinski, şair ve yazar Vaginov ve dil bilimci Voloşinov'un oluşturduğu sanat, felsefe ve edebiyat alanında çeşitli eserler veren çevrenin etkisi büyüktür (Brandist, 1997b, 2011; İlim, 2016b). Bu çerçevede onun fikirleri söz konusu çevreden, bu çevrenin etkilendiği düşünce akımları ve düşün insanlarından ayrı olarak ele alınamaz. Bakhtin ve Çevresi, bulunduğu kültür-politik çevre indinde, temelde; Marksizm, Hegel, biçimcilik, neo-Kantçılık ve neo-Kantçılık içerisinde bilhassa Marburg Okulu, daha da özelde Ernst Cassirer ve yapısalcılıktan etkilenmiş ve çoğu yerde de onları eleştirmiştir (Brandist, 1997a). İlim'e (2016) göre Bakhtin ve Çevresi, ele aldığı konuları genişletip derinleştirmesi ile iki dönemde ele alınmalıdır. Bunlar, 1929 Öncesi estetik ve estetiğin psiko-fenomenolojik incelenmesi, formalizm eleştirisi ve dil felsefesi, dil bilimi odaklı birinci dönem; Bakhtin'in 1929 yılı sonrası çalışmalarını içeren, eski çalışmaların derinleştirilip geliştirildiği; dil bilimi, popüler kültür, tarihsel politika alanı odaklı ikinci dönemdir (İlim, 2016a, s.170). Brandsit'e (2011) göre ise Bakhtin ve Çevresi'nin çalışmaları beş temel tarihî başlık ve dönemeçte ele alınmalıdır. Bunlar:

1. Etik ve estetik üzerine ilk felsefî eserlerin verildiği 1919-1926 arası yıllar,
2. Anlam ve anlamlandırma üzerine yoğunlaşılan, dil felsefesi ve edebî malzemelerin konu edinildiği dönemi kapsayan 1927-1929'lu yıllar,
3. Bakhtin'in roman üzerine yaptığı çalışmaları kapsayan 1934-1941 arası yıllar,
4. Edebiyat ve popüler kültür özelinde Bakhtin'in ilgilendiği başlıca yazarların ele alındığı 1940-1963'lü yıllar. Son olarak:
5. Bakhtin'in metodoloji üzerine yoğunlaştığı yıllardır (s.29-30).

Bakhtin ve Çevresi, Medvedev ve Bakhtin'in formalizme yönelttiği ciddi eleştirilerle (Bakhtin & Medvedev, 1985); Volonişonuv'un Marksist temelli, yapısalcı ve Humboldtçu bireyci-öznelci dil bilimine getirdiği kritiklerle ve Freudculuğa dair teksesli olmaya yitebileceğine yönelik yine Marksist kökenli tenkitlerle dikkat çekmiştir (Voloşinov, 2016, 2020). Bu başlık altında Bakhtin'in temaşa ettiği fikrî alanlar, Bakhtin'in etkilendiği ve onu etkilediği temel düzlemde ele alınmıştır.

Bakhtin'in estetik ve fenomenoloji eksenli çalışmalarında neo-Kantçılardan ve özellikle de Cassirer'den etkilendiği görülür (Poole, 1998; Ørstavik, 2008). Hatta Poole, (2001) bir adım daha ileri giderek Bakhtin'in çalışmalarında atıf dâhi vermeden Cassirer'in cümlelerini kullandığını belirtmektedir. Fakat Lofts (2016) bunun o dönemki fikrî atmosferden kaynaklanabileceğini ve iki düşünürün de aynı bahislere benzer biçimde yaklaşmış olabilecekleri ihtimalinin altını çizmektedir.

Neo-Kantçılık dendiğinde genelde Kant'ın çalışmalarını takip eden bir fikri akım, özelde Almanya'da 1800'lü yılların sonunda idealizmi savunan, Kant'ı büyük bir filozof olarak görmekle beraber ona yeni yorumlar da getiren yedi okul anlaşılır (Bochenski, 2020). Bu okullar temelde, psikolojik ve metafizik yöntemlere karşı çıkıp onun yerine transandantal yöntemin ikame edilmesi gerektiğini, anlıksal sezgi ve duyumları yadsıyarak nesnenin yaratım sürecinde biliş ve düşünce temelli bir yol izlerler. Yani onlara göre her şey bilinçte kaimdir (Bochenski, 2020).

Neo-Kantçılar içerisinde Bakhtin'in özellikle etkilendiği, içinde Cassirer'in bulunduğu Marburg Okulundaki düşünürler, merkeze kuramsal aklı alarak etik, dil ve din felsefesine yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir (Jensen, n.d; Bochenski, 2020). Cassirer ve Bakhtin'in özellikle dikkat çeken ortak yanları ise onların sübjektiviteye yoğunlaşmış olmalarıdır (Lofts, 2016). Lofts'a (2016) göre Bakhtin ve Cassirer'in tüm çalışmaları boyunca yoğunlaştığı iki temel soru:

1. "Birini diğerine indirgemeden 'yaşamın içkinliğini ruhun aşkınlığıyla nasıl uzlaştırabiliriz?
2. Eşsiz ve somut bir birey olarak, *beni* tarihsel ve kültürel bir özne olarak oluşturan nesnel anlamlandırmanın kültürel dünyasını nasıl kurmaktayım?" dır (Cassirer, 1958, s.42, aktaran Lofts, 2016, s.74).

Ona göre ikisinin de yine bu sorulara verdiği cevap aynıdır: "başlangıçta eylem vardı" (Lofts, 2016, s.74). Yani, ikisi için de hem ontolojik hem de epistemolojik ve fenomenolojik düzlemde bir tür eylemsellik/eylem felsefesi söz konusudur. Dolayısıyla hem Bakhtin hem de Cassirer, yalnızca fikrî zemine değil bilişin işleyiş süreci dolayımıyla eylemsel zemine de önem vermişlerdir (Bakhtin, 2001a). Ancak, Bakhtin ve Cassirer'i bir tutmak Bakhtin'in Dostoyevski üzerine yaptığı çalışma ve onun kültür kuramına kattığı karnaval, diyaloji, monoloji gibi kavramlar göz önüne alındığında tutarsız görünmektedir. Bakhtin, bu eylem temelli varlık anlayışını yaşam ve kültür dünyasının algılanması bakımından katılımcı bilinç kavramıyla ifade eder ve sosyal yapı temelli bir düzlemde ilerlerken Cassirer daha fenomenoloji tabanlı bireysel bir düzlemde ilerlemektedir (Gardiner, 2000; Kemling, 2018).

Bakhtin ve Çevresinin etkilendiği bir diğer alan Marksizm'dir. Özellikle Bakhtin'in ve Voloşinov'un dil bilimi özelinde Marksist bir terminoloji kullanıyor olması bunun en büyük göstergelerindendir (Akkaya, 2011; Kula, 2012a). O dile, toplum ve ideoloji temelli yaklaşır ve dili inceleme araçlarını da buna göre seçer. Bakhtin, dil bilimi alanında ana terimlerinden olan *heteroglossia* ile "her dilin tözsel yapısının söyleşimsel ve çoğul olduğunu vurgular" (Kula,

2012b, s.157). Ona göre, “her ulusal dil tarihsel-toplumsal evrimi içinde katmanlaşarak çoğullaşır. Çok seslilik ve anlam çoğulluğu, her sözcüğe içkindir” (s.157).

Bakhtin’in karnaval kavramıyla da Marksizm’e olan yakınlığını görmek mümkündür (Lachmann vd., 1988). Fakat Bakhtin, biliş sürecinde çoğulcu bir yapı gözetip siyasî zeminden arınık düşünsel bir düzlemde ele aldığı ideoloji kavramıyla Marksizm’den farklılaşır. O, bu alana siyasî bir çeperden çok kültürel bir atmosferden bakar. Nitekim onun dil tanımlarında da “belirli kurallara göre seçildiğinde ve sıralar halinde birleştirildiğinde kültürel anlam üreten işaretlerden oluşan bir sistem” şeklinde ifadeler bulunmaktadır (Lachmann vd., 1988, s.136).

Bakhtin ve Çevresi, Marksizm içinde biçimciliği özellikle *The Formal Method of Literary Scholarship*’te ağır biçimde eleştirmiştir (Bernard-Donals, 1994). Biçimciler, metni kapalı bir biçimde ele almış, hatta bazı radikal biçimciler anlamın sadece verili metin üzerinden kurulabileceğini dile getirmişlerdir. Sarı (2020), bunun sebebinin o dönemin atmosferi içinde metnin soyut ideolojik sınanmaya ve metnin halka yaslanan yönünün açığa çıkarılmaya çalışılmasında yatıyor olabileceği belirtmiştir. Bu denli sterilize bir yaklaşım, dinamik ve sosyo-ontolojik bir zeminde oluşan dil ve metin gibi bir karmaşık bir düzeneğin (Ünlüsoy, 2017), onun toplumsal yapısının hiçe sayılarak yalnızca estetik ve biçimsel kaygılar gözetilerek tek taraflı bir bakış açısıyla incelenmesi durumunu beraberinde getirmiştir (Bakhtin & Medvedev, 1985).

Bakhtin (2020), buna alternatif olarak Dostoyevski'yi incelerken yaptığı gibi günlük konuşma dili, söylem türleri, anlatıcı konumlanmaları, toplumsal ve sosyolojik boyut gibi katmanları devreye sokarak daha kapsamlı bir inceleme olanağı sunmuştur. Son tahlilde o, biçimciler gibi şiir dilini değil hayatın kendisini içerdiğinden romanı öncelemiştir.

Bir diğer husus olarak Bakhtin’in ST’de ve Voloşinov’un MvDF’de hem etkinlendiği hem de eleştirdiği akım Kartezyen görüş olarak nitelenen yapısalcılıktır. Bakhtin, yapısalcılığı; özneyi yok etmesi, bireyin algısal süreçlerini devre dışı bırakması, dilsel yapıları hayata içkin değil de hayattan kopuk ele alması ve yalnızca eş süremli bir yöntem gütmesi dolayısıyla eleştirir (Azeri, 2010; Yıldız, 2014). Ayrıca yapısalcılar metni dilsel üretimin bir nesnesi olarak alırken Bakhtin onu beşerî bilimlerin inceleme nesnesi olarak görür. “Bahtin, metnin ***en küçük***

birimi biçiminde sözcüğün değergesini kurarak yapıyı, cümlenin ve retorik figürlerin ötesinde en derin seviyede ele alır" (Kristeva, 1986, s.57-58). Yapısalcılar ise tüm metinlerde dil dizgesinin ürettiği yapısal sistemi çözümlemeyi amaçlar (Emre, 2018).

Sonuç olarak Bakhtin, Marksizm, Hegelcilik, neo-Kantçılık, yapısalcılık ya da biçimcilik ile bağdaşık bir ilişki kurmaz. Onları inceleyerek, ahlakî bir bağ kurmadan kendi kuramsal zeminini inşa eder. "Bahtin'in en kökteki niyeti belki de metinlerdeki sosyolojik gerçekliği yakalamanın da ötesinde tam anlamıyla hayatın otantik ritmini es geçmeyen diyalogların sürüklediği kurguların peşinden gitmektir" (Sarı, 2020). O, bu çerçevede metin ve diyalog temelli anlayışıyla gündelik toplumsal dinamiklerde bulunan yapıları söyleşimsel zeminde incelemiş, -izmlerle de herhangi ahlakî bir bağ kurmamıştır.

Bakhtinyan Perspektiften Eğitim

Bakhtin, eğitim bilimi özelinde notlarının derleminden oluşan iki adet makale hariç kapsamlı bir eser kaleme almamıştır (Gradovski, 2013). Ancak Bakhtin, daha önce de değinildiği üzere metin aracılığıyla tümü kapsayan bir inceleme alanı oluşturmak istemiştir (Rızvanoğlu, 2007). Bu kapsamda Bakhtin'in eser verdiği alanlar dil bilimi, kültür kuramı, edebiyat incelemeleri, estetik ve etiktir. Bakhtin'in tüm eserlerinde temel izlek olarak görülebilecek diyalojik yaklaşımın, hitap olgusu ve yanıtlanabilirlik gibi kavramlarla daima ötekinin varlığını önceledeği, bilişin ve iletişimin iki yönlü olduğunu vurguladığı görülür. Bakhtin açısından eğitimde bilginin oluşum süreçleriyle içkin bir biçimde ilerleyen kavram ise ideolojik var oluştur. Bakhtin açısından ideoloji, siyasi bir gönderimden çok düşünsel bir alanı işaret eder. "Bakhtin'in yazılarında 'ideolojik oluş', dünyaya bakış tarzımızı, fikir sistemimizi, Bakhtin'in ideolojik benlik dediği şeyi nasıl geliştirdiğimizi ifade eder" (Freedman & Ball, 2004, s.3). Bu süreçte "insan bilinci varoluşla doğrudan temasa geçmez, onu çevreleyen ideolojik dünya aracılığıyla varoluşla temasa geçer" (Bakhtin & Medvedev, 1985, s.14). Bu kapsamda eğitim süreçlerinde önemli bir konu olan bilginin edinimi sürecinin ilk aşaması Bakhtin açısından ideolojik varoluş kavramı ile açıklanmaktadır. Buradan hareketle Bakhtin'in diğer

beşerî bilimlerde olduğu gibi eğitim süreçlerinde de diyalog temelli bir anlayış güttüğü söylenebilir (Packer, 1999).

Diyalog temelli eğitimin en çok tanınan kuramcıları, daha önce de değinildiği üzere Paul Freire ve Martin Buber'dir (Yıldırım, 2009; Cevizci, 2018; Büyükdüvenci, 2019). Buber, "ben-o" monoloğu ve "ben-sen" diyaloğu üzerine özenle eğilerek sen'in varlığı olmadan ben'in olamayacağını, bu kapsamda eğitim süreçlerinde çocuğun içindeki cevheri çıkarmanın öncelikli amaç olduğunu dile getirir (Büyükdüvenci, 2019). Benzer şekilde diyalog temelli eğitim anlayışını benimseyen Paulo Freire de Marksist düzlemden aldığı temelle eğitim anlayışını iletişimi vurgulayan bir düzene yerleştirir. Hem Buber'de Hem Freire'deki ortak nokta, diğer bireylere yönelik varoluşsal bir farkındalık geliştirmek ve iletişim seviyesini maksimum düzeyde tutmaktır. Bu vesileyle öğretmenin bilen bir özne, öğrencinin ise sadece dinleyen bir obje olduğu süreç kırılmaya, değiştirilmeye ve dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Bakhtin'in (2004) *DPG* adlı eserinde de bahsi geçen yaklaşıma bir yakınlık görülür. O, notlarının derleminden oluşan bu çalışmada, bireylere biçemsel farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. İlgili çalışmada, Bakhtin; kitabî, kuru, bürokratik olarak nitelediği dilsel kullanıma yol açan bağlaçlı birleşimi (*hypotaksis*) ve onun yol açtığı sorunları inceler. Ardından seçkin metinler vasıtasıyla bağlaçsız birleşimin dilde nasıl bir farkındalık yarattığına yönelik bir etkinlik demeti sunar ve bu etkinliklerin uygulanış aşamalarını bize aktarır. İlgili makalenin başlarında öğretmenlerin genellikle işlevsellik bahsi üzerinde durmadıklarını, öğrencilerin anlam arayan sorularına cevap veremediklerini belirterek eleştirel bir giriş yapar. Ardından Bakhtin, öğrencilerin kitabî dilden arınmaları adına yaptığı etkinlikleri anlatır. Bu bahiste öncelikle o, bağlaçlı ve bağlaçsız birleşim unsurlarının işleyişine yönelik örnekler verir:

> *"The news that I heard today interested me very much" (Bakhtin, 2004, s.13).*[3]

> *"The news heard by me today interested me very much" (Bakhtin, 2004, s.13).*[4]

[3] *"Bugün duyduğum haberler ilgimi çekti."*
[4] *"Bugün şahsım tarafından duyulan haberler çok ilgimi çekti."*

Bakhtin, bu alıntıda “sıfat tümceciğini sıfat tamlamasıyla değiştirdiğimizde tümceciğin sözsel gücünü azaltmış ve fiil tarafından yapılan söz konusu eylemi vurgulamış, tamlayanın önemini de azaltmış oluruz” der (s.14). Bu dilsel kullanımı öğrencilere kavratırken Bakhtin, öncelikle niçin böyle bir dilsel yapının olduğunu, bu yapının ne zaman kullanıldığını açıklar. Bunu yaparken sadece sunuş yoluyla bir öğretim yapmaz. Bakhtin burada uygulama temelli ilerlenmesi gerektiğinin altını çizer. Aynı cümle için Bakhtin (2004), “ ‘duydum’ yerine ‘haber duyuldu’ diyoruz. Bunun, bu cümleyi oluşturan tek tek kelimelerin göreli anlam ağırlıkları üzerinde kesin bir etkisi vardır” der (s.14).[5] Bu anlam bilimsel ağırlıkları öğrencilere aktarmak adına Bakhtin, sesletim esnasında cümledeki değişikler üzerinden prozodik unsurların değişip değişmediğini belirtmek için bir etkinlik yaptırılabileceğini ifade eder.

Bakhtin (2004), ilgili etkinlikten sonra söz konusu etkinliğe gönderimde bulunan bir cümle daha ekler:

“The heard by me today news interested me very much” (s.15).[6]

Bakhtin (2004), ilgili cümle için “duyma eylemini sönümlendirip sesletim anında bu bölümü hızlı bir şekilde geçişimiz ‘haber’e hemen ulaşmamızı isteyen biçemsel düzenden kaynaklanır” der (s.15). Burada öğrencilerin duyulma eyleminin hızlıca geçildiğini görmeleri Bakhtin’e göre bunların anlam bilimsel değerlerinin de hızla azaldığını onlara gösterecektir. Ayrıca ona göre öğrencilere sıfat tümceciği isimden önce konumlandırıldığında bu etkinlikle beraber öğrencilerin virgül kullanımının gerekliliğinin farkına varmaları sağlanacaktır.

Bakhtin, burada önemli bir hususdan daha bahseder ki o da hazır kalıp dikte ve noktalama çalışmalarının mekanik bir alıştırma sağladığı konusudur. O, böyle bir çalışmanın öğrencilerin sözlü ve yazılı edimlerini zenginleştirmediğini ifade eder. Ayrıca Bakhtin bu süreçte herhangi bir filolojik açıklamaya gidilmemesi gerektiğinin önemine de işaret eder. Bakhtin, bu etkinlikteki amacının, bu gibi söz dizimsel biçimlerin biçem bilimsel açıklamasını

[5] Burada farklı söz dizimsel yapılara sahip olan Rusça, İngilizce ve Türkçe’nin anlam yasalarının da ayrıca gözetilmesi gerektiğinin altı çizilmelidir.
[6] *“Duymuş olduğum bugünkü haberler çok ilgimi çekti.”*

yapmanın gerekliliğini göstermek olduğunu söyler. Ona göre öğrenciler böylece, kuru ve özgün olmayan söylemleri bırakarak gündelik dile yakın, kendilerine has bir dil kullanımını gerçekleştirebilirler.

Bakhtin (2004), Puşkin'den alıntıladığı iki dizeyi ve Gogol'den alıntıladığı bir cümleyi de başka bir etkinlik örneği olarak verir: *"1. Sad am I: no friend beside me (Pushkin).*[7] *2. He'd start to laugh—they'd all guffaw (Pushkin).*[8] *3. He awoke: five stations had already fled past in the opposite direction (Gogol).*[9]" (s.16). Bu örneklerden hareketle beş adımlık bir ders işleyiş süreci bizlere sunar:

1. Bakhtin, ilkin Puşkin'den alıntılanan dizeye "çünkü" manasına gelecek dilsel yapılar ekler. Bu yapıları eklemeden önce cümleyi drama temelli biçimde sesletir ve cümledeki sesletimlerden hareketle prozodik nüansların öğrenciler tarafından sezilmesini sağlar. Ona göre "çünkü" yapısının eklenmesi alıntılanan dizeyi soğuklaştırır, yavanlaştırır ve sezgisel bir havadan ziyade mantıksal bir hava katar.

2. İkinci aşamada Bakhtin, "çünkü" eklenmiş cümle ile eklenmemiş dize arasındaki sesletim farkını öğrencilerle birlikte analiz eder.[10] Ona göre öğrenciler hypotaksisin kullanıldığı cümleyi sesletmek istemez, buna dramatikal bir öge katılamaz. Cümle ona göre artık bilgiçlik taslayan bir havaya bürünmüş, ifadesellik özelliğini kaybetmiş, sessiz okumaya uygun hâle gelmiştir.

3. Üçüncü aşamada, öncelikle bağlaçların cümleye olan işlevleri analiz edilir. Ardından "niçin cümle bağlaçla bağlanınca ifadesellik vasfını yitiriyor?" sorusuna yönelik mantıksal açıklamalar ve analizler yapılır. Burada Bakhtin,

---

[7] "Üzgünüm: bir dostum olsun yok". bkz. Puşkin, A. S. (1998). *Seçme şiirler.* (H. Madencioğlu, Çev.). Yön Yayınları.
[8] "O gülmeye başlıyor - hepsi kahkahayı koparıyor;" bkz. Puşkin, A. S. (2003). *Yevgeni Onegin*. (A. Yaran, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (s.215).
[9] "Uyanınca bakıyorsun: Beş menzil istasyonu geçmişsiniz." bkz. Gogol, N. V. (2012). *Ölü canlar.* (E. Altay, Çev.). İletişim Yayınları. (s.217).
[10] *"I am sad since I have no friend beside me*." ya da *"I am sad because I have no friend beside me."* (Bakhtin, 2004, s.17).

özellikle dizelerin ahenginin yitiminin dizelere hantallık katan bağlaçlar tarafından kaynaklandığını belirtir.

4. Bu aşamada Bakhtin bağlaçların anlam bilimsel karakteristikleri üzerinde durur. Onların, tahayyüle imkân tanımayan ve bu yüzden de metaforik gönderimde hiçbir zaman bulanamayacak yapılar olduğunu belirtir. Yine de bu yapıların elbette diller için gerekli olduğunun da ayrıca altını çizer. Aşamanın uygulanışında Bakhtin, öncelikle bağlaçların bağlam içeresindeki etkilerini ele alır. Burada ilkin Bakhtin, öğrencilerin bağlaçlar üzerine olan bilgilerini hatırlatır ve onlarla diyaloğa girer. Sonra, ilgili dizedeki değiştirime benzer örnekler verir. Daha sonra, sesletim farkındalığı kısmına geçer ve burada bağlaçların vurgu özelliği taşımadığından cümleyi hantal hâle getirdiğini öğrencilere kavratır.
5. Son aşamada Bakhtin, öğrencilerin kendi algı ve formülasyonlarını oluşturmaları için alan bırakır, öğrencilerle diyaloglar yürütür.

Bakhtin, Puşkin'den alıntılanan ikinci dizenin de birinci dizeyle benzer biçimde işlenebileceğinin altını çizer. Bu cümledeki en ufak değiştirim ile dâhi ilgili cümlenin anlam ve biçeminin bozulacağı onun aktarımına göre öğrenciler tarafından kolayca kavranır (s.19). Diğer işleyişe geçmeden önce Bakhtin, bağlayıcı sözcükler ve bağlaçlar arasındaki farka dikkat çeker. Ona göre "bağlayıcı sözcükler tamamıyla tahayyülden uzak olmamakla beraber yine de cümleye bağlaçlar kadar olmasa da bir mantıksallık havası katarlar" (Bakhtin, 2004, s.19). Ardından Bakhtin, ikinci alıntıda ilkiyle benzer bir analiz yapıp Gogol'den alıntılanan cümleye döner. O, burada dinamik dramatizm özelliğinin daha fazla olduğunu ve öğrenciler açısından kavrayışın daha kolay olacağını söyler. Bakhtin burada da sesletimler, biçemsel ve biçimsel özelliklerin cümleye kattığı prozodik özellikler üzerinde durur. Bakhtin'in bu etkinliklerdeki en önemli amacı öğrencilerin biçem bilimsel değişikliğin neden olduğu etkilerin farkına vararak kendi özerk deyiş şekillerini oluşturmaları ve gündelik dilin kullanımın etkisini fark etmelerini sağlamaktır. Bu amaçla Bakhtin, bağlaçlı ve bağlaçsız birleşimin cümledeki etkilerini vurgular. Ona göre bağlaçsız birleşim, gündelik dille iç içeyken bağlaçlı birleşim kitabî dile gönderim

yapar. O, bu noktada biçimcilikten çok işlevselciliğe daha yakındır. İncelemeyi yalnızca yazılı metinsel düzeyde değil de dış gönderimsel, ses birimsel değişim, duygulanım basamaklarında da yapar. Bakhtin, öğrencilerin bu yöntemi kavramalarını hedeflerken uygulama basamağını ve gündelik hayatı önceler.

Etkinliklerde uyguladığı basamaklardan ve onun yaşamsallık konusu üzerinde önemle durmasından yola çıkarak Bakhtin'in sosyal yapılandırmacılığa yakın bir noktada konumlandığı söylenebilir. Sosyal yapılandırmacılığın fikrî zeminini ise Vygostky'nin düşünceleri oluşturmuştur (Koç & Demirel, 2004). Bu süreçte Vygotsky'nin (1998) en önemli katkısı onun bilişsel yapılanmada sosyal düzenin önemine vurgu yapmasıdır. Ona göre bilişsel gelişim, çocuk ve çevresi arasındaki etkileşim vasıtasıyla yakınsak gelişim alanında gerçekleşir. Yakınsak gelişim alanı, "çocuğun 'bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi' ile 'yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişimi' arasındaki fark olarak tanımlanır (Vygotsky, 1978 aktaran Gauvain, 2020). Bakhtin (2004) de benzer şekilde uyguladığı etkinliklerde çocukların bu etkinlikler karşısında verdiği tepkiyi esas alarak ilerlemiş, kolektif etkileşim üzerinde önemle durmuştur. Sonuç olarak denilebilir ki Bakhtin, uyguladığı etkinlikler boyunca sadece aktarıcı konumunda değil aynı zamanda bir rehber/yönlendirici konumundadır. O, bireyler arası etkileşimi önemli görmüş, öğrencilerin dönütlerini önemseyerek öğretim sürecini yönlendirmiştir. Bakhtin'in etkinlik örnekleri ve onun eğitim süreçleri üzerine görüşleri, onun sosyal yapılandırmacılığa ve metin üzerinden anlam kurması bakımından yeniden oluşturmacılığa yakın olduğunun, diyaloğu vurgulayan bir çizgide ilerlediğinin göstergesidir (Duranti, 1993).

Bakhtinyan Bakışla Dil, Dil Bilimi, Estetik ve Dil Eğitimi

Bakhtin, Dil ve Dil Bilimi

Bakhtin (2016), bir kavram olarak dili, toplumsal zeminde yapılanan, ideolojik öğeler bütünü olarak ele almıştır. Bu çerçevede Bakhtin, dile soyut ve kapalı bir düzlemde yaklaşan,

Voloşinov'un (2020) Kartezyen görüş, soyut nesnelci görüş olarak nitelediği yapısalcı görüşe; inceleme nesnesi olarak sadece verili eseri ele alan biçimci görüşe ve bireyci-öznelci olarak nitelenen Humboldçu görüşe karşı çıkar. O, dile kuramsal olarak neo-Kantçılık ve Marksizm temelli, diyalojist bir düzlemde yaklaşır. Bu düzlemde Bakhtin, halk söylemini önceler. Bakhtin, Yaguello'ya (2020) göre dili toplumsal bir fenomen olarak el almasıyla Saussure ile benzeşir. Saussure ise dil dizgesini açıklarken üç temel kavramdan bahseder. Bunlar, "Le Langage" (dilsel sistem), "La langue" (konuşulan dil) ve "La parole" (bireysel söz edimi) dür (Kıran, 1983).

"Le Langage", Saussure (2006) tarafından satranç oyununa benzetilerek açıklanır. Onun için bu kavram, dilsel iletişimin çalışabilmesi için temel bir yapıya sahip evrensel bir sistemdir. "La langue", konuşulan asıl dildir. Örneğin, Fransızca, Almanca veya İngilizce gibi sistemli doğal dillerin tekil versiyonudur. "La parole" ise bireysel söz edimidir.

Voloşinov (2020) açısından Saussure, dili idealize etmiş, onu gerçek hayattan ve gündelik yaşam pratiklerinden koparmıştır. Çünkü Saussure, parole'ü şahsî olması dolayısıyla inceleme alanına dâhil etmemiştir (Yaguello, 2020). Hem Voloşinov (2020) hem de Bakhtin'e (2016) göre dil, hayattan bağımsız bir olgu olmayıp bireyin kendinde toplum dolayımıyla gerçekleşir. Buna ek ve paralel olarak, Bakhtin için "Dil dizgesi tekil olmasına karşın, söz-eylemler öz-yapısal olarak çoğul ve söyleşimseldir" (Kula, 2012b, s.158). Bu manada dil çoğulcu diyalojik düzlemde hem eş zamanlı hem de art zamanlı bir biçimde ele alınmalı ve onun inceleme nesnesi de dil dizgesinin yapısı değil metin olmalıdır (Bakhtin, 2016).

Voloşinov (2020), için onun Kartezyen dediği yapısalcı görüş şöyle açıklanır:

1. Dil, bireysel bilincin hazır mamul olarak bulduğu ve bu bilincin tartışamayacağı dural, değiştirilemez, kuralcı olarak özdeş dilsel biçimler sistemidir.
2. Dilin yasaları, verilmiş, kapalı bir dilsel sistem içerisinde bulunan dilsel göstergeler arasındaki bağlantının dile özgü yasalarıdır.
3. Dile özgü bağlantıların ideolojik değerlerle (sanatsal, bilişsel, vb.) hiçbir ortak noktası yoktur. Dil fenomenleri ideolojik güdülere yaslanmaz. Sözcük ile anlamı

arasında doğal ve bilinç açısından kavranabilir türde ya da sanatsal türde bir bağlantı yoktur.

4. Bireysel konuşma edimleri, dilin konumundan bakıldığında, yalnızca normatif olarak özdeş biçimlerin tesadüfi saptırımları ve çeşitlemeleri ya da açık seçik ve yalın çarpıtmalarıdır; ama dilsel biçimlerin tarihsel olarak değişebilirliğini, dil sisteminin konumundan bakıldığında kendi içinde irrasyonel ve anlamsız olan bu değişebilirliği açıklayan tam da bu bireysel söylem edimleridir. Dil sistemi ile tarihi arasında bir bağlantı yoktur, müşterek konular yoktur. Bunlar birbirlerine yabancıdır. (s.116)

Buradan da anlaşılacağı üzere Voloşinov'un (2020) yapısalcılığa yönelttiği eleştiri, onun dil gibi çok katmanlı bir fenomeni laboratuvar nesnesi gibi incelemeye yaklaşmasından kaynaklı metodolojik hata sorunsalıdır. Dil, hem tarihî, ideolojik, sosyolojik, antropolojik art alanı dolayısıyla art süremli, hem de bireysel ve biricik bir edim olması dolayısıyla eş süremli bir biçimde incelenmelidir. Voloşinov'un (2020) eleştirilerini yönelttiği bir diğer görüş ise bireyci öznelcilik olarak nitelediği Humboldçu dil görüşüdür. Voloşinov (2020) bu yaklaşımı da dört madde halinde ele alır ve icmal eder:

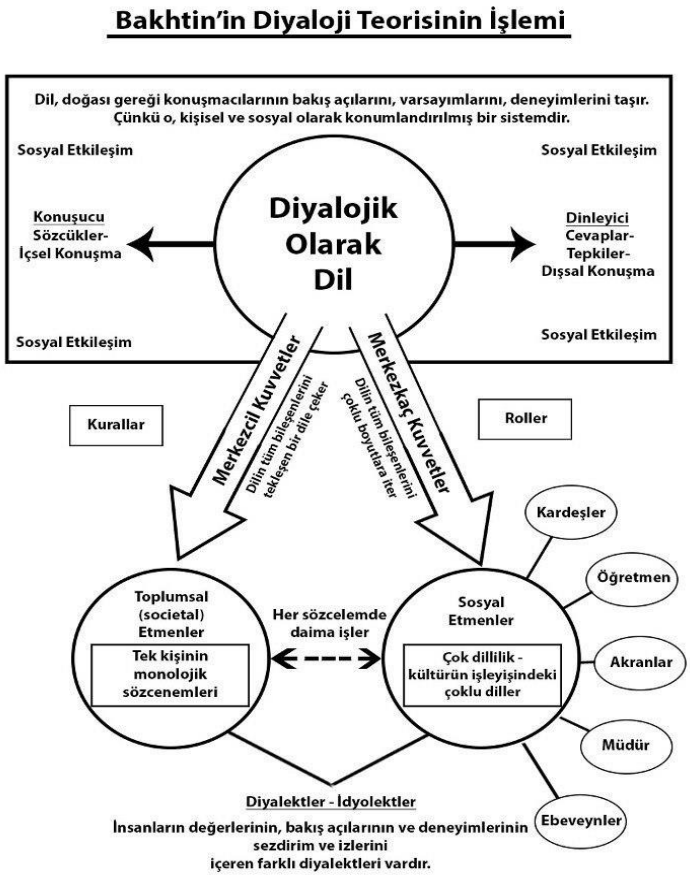
1. Dil, etkinliktir; bireysel söz edimlerinde maddeleşen sürekli bir yaratım (energia) sürecidir.
2. Dilsel yaratıcılığın yasaları, bireysel psikolojik yasalardır.
3. Dilin yaratıcılığı anlamlı bir yaratıcılıktır, yaratıcı sanata benzer.
4. Hazır mamul bir ürün (ergon) olarak dil, durağan bir sistem (sözlük, dilbilgisi, sesbilgisi) olarak dil, deyim yerindeyse, dilsel yaratıcılığın sertleşmiş lavıdır, kımıldamayan deposudur; dilbilim, dilin hazır mamul bir araç olarak öğretilmesi amacıyla bu kabuktan, bu donmuş lavdan soyut bir bina yapar. (s.104-105)

Voloşinov'un (2020) burada tenkit ettiği nokta, dilin toplumsal yapısı ve kuruluşunu söz konusu yapısalcı görüşün hesaba katmayıp bunun yanında dilin sadece bir boyutu olan dil

dizgesinin eş süremli işleyişine odaklanmasıdır. Bakhtin açısında da dil, yalnızca siyasi boyuta gönderim yapmayan ideolojinin bir nevi aktarıcı ve taşıyıcısı durumundadır. Bu manada Bakhtin'in ideolojik-oluş dediği insanın tüm yaşam alanını kapsayan bir süreç devreye girer. Bu süreci haliyle bir özne işletir. Ancak Azeri'ye (2010) göre yapısalcılık, Bakhtin açısından özneyi baştan tasfiye ettiği için herhangi bir kavrama dönüşmeyecek şekilde özneyi süblime eder. Bu manada aslında her yanıyla diyalojik olan bir süreci yani dilin kullanımı ve işletimini, soyut bir süreç olarak ele alarak yapısalcılık, monolojik düzlemde konumlanır. Ancak Bakhtin için dilin en büyük çarklılarından biri olan diyalog, bitimsiz ve akışkan bir süreç olup tümüyle diyalojiktir.

Şekil 7

Cohen'e (2009, s.334) göre Bakhtin'in Diyaloji Teorisinin İşleyişi



Bakhtin'in görüşlerini daha farklı bir perspektiften ele alan Nerlich'e (2000) göre, Bakhtin söz konusu eleştirilerinde aşırı tarafgir bir tutum benimser (aktaran Kılıç, 2006). Ona

göre Humboldt ve Saussure diyaloğun önemini kavramış ve diyalog-bağlam ilişkisini kabul etmişlerdir. Kılıç'a (2006) göre "Bakhtin'in kartezyen soyut nesnelci görüşe getirdiği en mühim eleştiri, dilin değişebilirliği ve değişmezliği hususunda şahsi sözcelemi dil bilimsel incelemenin dışında tutup yalnızca tarihsel değişmeyi açıklamada bireyi önemsediğine dair görüşüdür" (s.123).

Bakhtin'in dil bilimine ve dile dair görüşleri okuma eğitimi bağlamında işletildiğinde okumayı; etkileşim, sesletim, inanç ve değerleri içeren daha geniş alanları da barından dinamik bir süreç şeklinde algılayan sosyal görüşe yakın konumlanır (Gee, 1996). Bakhtin, bireyin biricikliği ve onun biliş sürecini vurgulayarak diyalojist bir yaklaşım benimser. Bu yaklaşım, okurun ve okumanın tekilliğine vurgu yapan görüşlere paralel olarak var olan diğer okuma yaklaşımlarına karşı alternatif bir alan açar (Davidson, 1993). Bu bağlamda Bakhtinci diyaloji temelli bir okumanın temel taşlarını oluşturan dört temel kavrama değinilebilir. Bunlar, dilin sürekli gönderimsel ve söyleşimsel olduğunu ifade eden hitap olgusu, ötekiyle olan ilişkilerdeki konumlanmaları belirlemesi açısından vantrilokülasyon, dilin yapılanışını göstermesi açısından çok söylemlilik ve diyaloji son olarak da metnin varoluş düzlemini açıklaması adına metinler arasılıktır.

Bakhtin ve Estetik

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri de güncel programa göre bireylerde estetik duyarlılık kazandırmaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) bunu "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması" (s.8) ve "ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmesi" yoluyla kazandırmayı hedeflediğini ifade etmektedir (MEB, 2019, s.18). Ayrıca, "Temalar ve Konu Önerileri" kapsamında "sanat" alt başlığı altında "estetik, estetik duyarlılık" konularına değinilebileceği salık verilmiştir. Yine güncel programın sınıf düzeyine göre kazanımları incelendiğinde doğrudan estetik tavır geliştirmeye yönelik bir ifade bulunmamakla birlikte bütüncül bir bakışla bakıldığında ilgili hususun geniş çapta kazandırılmasının hedeflendiğinden söz edilebilir.

Güncel program, estetik duyarlılık geliştirme gibi bir ifadeye yer verse de bu ifadenin ne anlama geldiğine yönelik bir açıklamada bulunmamaktadır. Bu kapsamda mevcut çalışmada estetik ve Türkçe eğitimi, Bakhtin ve estetik, arasındaki ilişkinin açıklanması, serimlenmesi; Bakhtin'in estetiğe dair görüşlerinin açıklanarak Türkçe eğitiminde kullanılmasına yönelik bir yol açılması hedeflenmiştir.

Estetiğin tanımlanması tıpkı sanatın tanımlanması gibi oldukça tartışmalı bir alandır. Pek çok kuram ve kuramcı estetiği farklı şekilde, onun farklı yönlerini öne çıkararak tanımlamıştır. Örneğin Platon, estetiği kendi idealar öğretisi içinde güzellik başlığı altında epistemolojik ve ontolojik bir mesele olarak ele almış; Kant, biçimci bir perspektiften estetiğin nesnelliğini ön plana çıkarmış, evrensel biçimde estetiğin inceleme nesnesinin güzel ve yüce olduğunu belirtmiş, güzel ve hoş'u nesnel ve öznel iki farklı terim olmaları hasebiyle ayırmıştır (Bozkurt, 1995; Altuğ, 2007; Taşdelen, 2012). Baumgarten ise estetiği bir bilim dalı olarak geliştirmeye çalışmış; bunu müteakip analitik görüş, neyin estetik olduğu neyin estetik olmadığı şeklinde çözümlemeci, dilsel bir yaklaşıma gitmiş ve estetiği bu minvalde tanımlamaya çalışmıştır (Bozkurt, 1995; Tunalı, 2004; Taşdelen, 2012). TDK (1998) ise estetiği, "sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu, bediiyat" şeklinde tanımlanmıştır (s.732). Stanford Felsefe Ansiklopedisi'ne (2017) göre ise estetik, bir tür nesneyi, bir tür yargıyı, bir tür tutumu, bir tür değeri ve bir tür deneyimi belirtmek için kullanılmıştır.

Görüldüğü üzere estetik, pek çok farklı kuramcı, filozof tarafından çok çeşitli biçimde tanımlanmıştır. Eagleton'ın (2014) da edebiyatı tanımlarken ifade ettiği üzere sanat, estetik gibi kavramlar da ontolojik değil işlevsel kavramlardır. Ona göre işlevsel terimler, "şeylerin sabit varlıklarını değil bizim ne yaptığımızı anlatırlar. Bize bir metnin, belli bir toplumsal bağlam içindeki rolünü, çevresiyle kurduğu ilişkileri ve onunla arasındaki farkları, davranış biçimlerini, hizmetine koşulabileceği amaçları ve etrafında kümeleşmiş insani pratikleri anlatırlar" (Eagleton, 2014, s.23). Mevcut tanımlama girişimlerinden de anlaşıldığı üzere estetik, sanat gibi kavramlara özsel bir tanım getirme çabası oldukça meşakkatli hatta imkansızdır. Bu

kapsamda ilgili kavramlara deterministik bir tanım aramanın doğru olmayan bir tutum olduğu söylenebilir.

İlgili kavram, mevcut çalışma özelinde ele alınacak olursa, sanat yapıtları, anlatı metinleri, belli niyetsel, amaçsal saiklerle sanatçı tarafından üretilirler, sanatçı bunu yaparken şu ya da bu şekilde kültür-politik ortamdan, bulunduğu coğrafyadan ve daha birçok şeyden etkilenir. Ortaya bir biçimde sanat yapıtı çıkar ve bu sanat yapıtı bulunulan sanat dünyası çerçevesinde anlam kazanır. Anlam yüklenen bu obje, izleyici/alımlayıcı karşısına çıkar. Söz konusu sanat nesnesi, eleştirmenlerce çözümlemeye tabii tutulabilir. Bu çözümlemeler, sıradan alımlayıcıyı yönlendirebilir. Öğretim süreçleri ile planlanan ise Türkçe eğitimi özelinde, söz konusu ilgili sanat nesnesini çözümleyebilecek yetileri bireye kazandırabilmektir. Bu süreçte alımlayıcının, metnin ve öğreticinin rolü oldukça mühimdir. Bir sanat yapıtının izleyence alımlanmasında onun kültürel art alan bilgisi kadar eğitsel ve içinde bulunduğu gelişimsel dönemlerin de etkisi vardır. Kula ve Sakallı (2005) bu hususu "bir okuyucunun/alımlayıcının bir metni, bir sanat yapıtı olarak algılama düzeyi, o okurun yorumsal/yorum bilgisel ufku ya da derinliği ile ilgilidir. Okurun yorum bilgisel yeterliliği, bir anlamda öz çabasıyla gelişir" şeklinde ifade etmektedir (s.21). Türkçe eğitiminde de hedeflenen, sanatın; düşündürme, bilinçlendirme, toplumsallaştırma, eğitim gibi amaçlarıyla bireyde yaşantı değişiklikleri meydana getirebilmek, onun sanatsal yapıtlardan bilişsel ve duyuşsal bir zevk almasını sağlamaktır (Bingöl, 2011; Dedeoğlu, O. B., 2014).

Aksiyolojik bir felsefî disiplin olarak estetik, içerisinde yalnızca güzel ve yüce gibi kavramları barındırmakla kalmaz ayrıca çirkin, hoş, trajik gibi kavramları da kapsar (Cevizci, 1999). Bu bağlamda estetiği sadece haz alma edimine indirgemek estetik nesnenin fenomenal bir şey olduğuna yönelik modern ve analitik yaklaşımı dışlar, estetik yargı ediminin varlığını yok sayar. Hâlbuki örgün eğitim vasıtasıyla geliştirilmek istenen şey salt bir haz edimi değil estetik nesnede bulunan güzel niteliklerini tespit edebilme yeterliliğidir. Bu bağlamda güzelin öznel bir kavram olması hasebiyle ölçülebilir bir kavram olmadığı, bunu müteakip böyle bir edimin kazandırılmasının pragmatik bir çıktısı olmayacağına yönelik bir eleştiri yöneltilebilir.

Ancak çağdaş estetik kuramlarınca güzel, hem zevk verici bir tepkiyi içermesi bakımından öznel, hem de güzelin zevk verici özelliği onun kendine has bir özelliği olması dolayısıyla nesneldir (McMahon, 2005, aktaran Taşdelen, 2012). Denilebilir ki bireylere bu kapsamda öğretim yoluyla edindirilmek istenen şey tek tek sanat yapıtlarında bulunan ve bireylerde estetik haz uyandıran güzellik ilkelerinin ne olduğunun tespit edilebilmesi yetisidir. Dil eğitiminde de buradan hareketle bireylerin edebi metinleri alımlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. “Bu metinler hikâye, roman, şiir, tiyatro gibi anlatmak istediğini kurmaca bir düzen içerisinde aktaran metinlerdir. Verilmek istenen ileti, kurmaca olaylar arkasına saklanarak kelimelere değişik anlamlar yüklenerek verilir. Dolayısıyla bu tür metinleri “hem yapı bakımından hem dil bakımından anlama, farklı çabalar ister” (Özbay, 2009, s.115, aktaran Onan, 2014, s.82). Ayrıca,

> pek çok sanat eserini takdir edebilmek ve hatta onlardan zevk alabilmek için anlamak şarttır. Anlamak demek de eseri anlamak için önemli olan “düşünceler, duygular ve tavırlar denemek” demektir. Yani anlamak bilişsel olarak canlı bir etkinliktir. Bir romanı okurken yalnızca keyif almayı hedeflemiş olabiliriz. Ne var ki böyle bir durumda bile çoğu zaman keyif alabilmek için bilişsel uyarımın peşine düşmek gerekmektedir. (John, 2005, aktaran Taşdelen, 2012, s.58)

Bu kapsamda ana dili öğretimi sürecinde söz konusu bilişsel uyarımı etkileyen, tetikleyen, geliştiren ve olumsuz etkileyen saiklerin tespiti, sanatın; düşündürme, bilinçlendirme ve eğitsel amaçlarına hizmet etmektedir. Ayrıca, bireylerin metinlerden estetik haz alması o metindeki gönderimleri alımlayabilmesi, özdeşleyim kurabilmesi, metinsellik ölçütlerindeki okur temelli ölçütleri kavrayabilmesiyle doğru orantılıdır (Genç, 2004). Ancak, Bakhtin için bu özdeşleyim süreci metinle bire bir empatiyi imlemez. “Özdeşleyim, Bahtin’e göre, bir bütün olarak estetik düşünüşte gerekli ancak, yetersiz bir edimdir” (Azeri, 2001, s.41,42).

“Estetik özdeşleyim (bir başka deyişle kendinin yitirildiği arı özdeşleyim değil nesnelleştiren özdeşleyim) olay-lığı içindeki yinelenemez Varlığın bilgisini sağlayamaz; yalnızca özne [subiectum] dışında konumlanmış Varlığın (bir de kendi etkinliğinin dışında,

edilgenliği içinde konumlanmış öznenin [subiectum] estetik görmesini sağlayabilir" (Bakhtin, 2001a, s.45). O, bu süreci ekstralokalite, kendinden-vazgeçiş, estetik etkinlik gibi daha fenomenolojik, yinelenemez ve biricik bir süreç olarak ele alır. Bu kapsamda Bakhtin'in estetiğin bilişsel bir süreç olduğunu vurgulaması, onu çağdaş estetik kuramlarına paralel konumlamakla beraber eğitsel süreçlerde metinden alınan hazzın ya da sanat eserinden alınan doyumun yalnızca bir duyu veya zevk alma süreci olmadığını, estetik süreçlerde bilişsel katmanların da devreye girdiği ve eğitim aşamalarında bunun peşine düşülmesinin gerektiğinin yolunu açar.

Sonuç olarak, bu kısımda; estetik-Türkçe öğretimi ilişkisi, açıklanmaya, estetik ve öğretim süreçleri arasındaki kopukluk giderilmeye, Bakhtin'in çalışmaları arasında önemli yer tutan estetik ise çalışmanın ana çerçevesine uygun bir biçimde aktarılmaya çalışılmıştır.

Bakhtin ve Dil Eğitimi

Bakhtin'in dil eğitimine yaklaşımın gözlenmesi onun DPG adlı eseri, röportajlarında verdiği demeçler, öğrencilerinin onun hakkında söyledikleri, dil bilimine dair yazdıkları, MS'de takındığı tutum üzerinden açıklanabilir. Bu başlık altında Bakhtinci bir diyalojik okumanın temellendirilebilmesi adına onun dil eğitimine dair görüşleri incelenecektir.

Bakhtin'in dili ele alış şekli, onun sınıfsal ve toplumsal zeminine vurgu yaparak ilgili sınıfsal konumların iç içe geçtiği, akışkan bir zemini imler. O, dili soyut ve arınık bir zeminde ele almaz. Bu kapsamda o, tüm eğitim süreçlerinde polifonik ve söyleşimci bir anlayış güder.

Bakhtin, diğer alanlarda olduğu gibi eğitsel süreçlerde de temel düzeneğini metin üzerinden kurar. Bakhtin'in (2001b) metin kavramına yeniden bakılacak olursa, o metni, "Dar anlamda genel olarak insan bilimlerinin başlıca verisi" olarak görmekle beraber metnin "dolayımsız bir geçeklik" olduğunun, felsefe dâhil tüm sosyal bilimlerin ve bu düşüncenin hâsıl olabileceği yegâne gerçeklik" olduğunun altını çizer (s.334-335).

Onun için metin yoksa incelenecek bir nesne de yoktur. Bu anlamda o, ders süreçlerinde de hep metin temelli bir anlayışı benimsemiştir. Bakhtin, ders süreçleri sonunda

bireylerin kuru, kitabî, bürokratik dil yerine canlı ve demokratik düzlemde bizatihi halkın dilini kullanmasını hedeflemiştir. Bu süreçlerin en net görülebildiği ve gözlemlenebildiği alan onun DPG adlı eseridir. Williams'a (2005) göre Bakhtin, DPG'de eğitsel zeminde şu temel ilkeleri işletmekteydi:

1. Dilin etkileyici özelliklerini ve bunların dil bilgisel ilişkilerini belirleme
2. Bu özellikleri, dışavurumcu niteliklerin "sistematik bir şekilde işlenmesi" şeklinde sıralama
3. Öğrencilere bu özellikleri kendi yazılarında kullanmayı öğretme (s.350).

Bu kapsamda o, öğretim süreçlerinde salt bir aktarımı değil bireylerin de öğrenim süreçlerinde katılımlarını sunduğu bir eğitsel düzenek hedeflemiş ve uygulamıştır.

Halasek (2005) de benzer biçimde yine DPG'den hareketle Bakhtinci öğretimde şu temel ilkeleri belirlemiştir:

> Belirli gramatikal veya söz dizimsel yapıları tanıyan, başarıyla tanımlayan ve doğru bir şekilde noktalayan öğrenciler, aynı yapıları kendi yazılarında kullanmazlar.
>
> Dil bilgisi doğruluktan daha fazlasıdır. Bu nedenle, yazarların dil bilgisi ile ilgili seçimleri de stilistik etkileri bağlamında dikkate almalıdır.
>
> Öğrencilerin kendi düzyazıları ve gramatikal yazıları, sadece doğru ve yanlış formlar arasında ayrım yapmakla sınırlayan bir dil pedagojisi ile zenginleştirilmez.
>
> Çoğu zaman ne eğitim uygulamaları ne de ders kitapları, öğrencileri dil bilgisinin stilistik unsurları hakkında yeterince bilgilendirmezler. Sonuç olarak, genç yazarlar sadece dil bilgisi yapılarının doğruluğunu önemseyip aynı kararların stilistik amacını incelemezler.
>
> Daha başarılı bir öğretim, öğrencileri dil bilgisi yapılarının stilistik etkilerini de anlamaya dâhil eder.
>
> Bir yazarın dil bilgisi (ve dolayısıyla stilistik) seçimleri, söylemsel bağlama yanıt olarak değişmelidir. Bir stil ya da bir dil bilgisi yapısı, herkes için uygun değildir. (s.356-357)

Görüleceği üzere Bakhtin, “her dil bilgisi formunun gerçekliğin bir temsili olduğunu ve stilistik seçimlerle ilgili olarak öğretilmesi gerektiğini savunur” (Bazerman, 2005, s.333). Bakhtin bu kapsamda DPG’de iki kavram üzerinde durur. Bu kavramlardan birincisi parataksis (bağlaçsız birleşim), ikincisi ise hypotaksistir (bağlaçlı birleşim). Parataksis yöntemiyle sözcükler ya da tümceler, söz dizimsel bakımdan aralarında bağ kurulmadan yan yana getirilir. Tersi durumda ise bir “bağlılık” (hypotaxis) yöntemiyle, sözcükler, tümceler, fikirler, olaylar arasında mantıksal bağlar kurulur” (Aktulum, 2017, s.7). Bakhtin bu iki kavram ve ele adlığı metinler vesilesiyle bağlaçlı bir dilsel birleşim kurmanın ne kadar yavan ve kitabî olduğunu gösterirken bağlaçsız birleşimle canlı ve “günlük konuşmanın kendiliğindenliği”ni barındırdığı iletir. Yine buradan hareketle denebilir ki Bakhtin, eğitimi özellikle de dil eğitimini yapay bir süreç olarak değil, hayatından içinden ve hayata nüfuz eden bir süreç olarak görmüştür.

Bir diğer husus olarak Bakhtin, tüm bu süreçlerde Gogol, Puşkin gibi yetkin yazarlardan nitelikli örnekler sunmakta, bunlar arasındaki metinsel bir ilişkiyi belirtmekte, metinler üzerinden biçem bilimsel bir inceleme yapmakta ve yaptırmaktadır. Diyalojik okuma süreçlerinde de biçemsel unsurlara ayrıca ihtimam gösterilmekte, meta linguistik bir farkındalık yaratılması hedeflenmektedir.

Diyalojik Okuma

Okuma eylemi, Başaran’a (2018) göre ontik olarak metin; kültür ortamını ya da geleneği, okuru, yazarı ve anlamı içerir. Ona göre okuduğunu anlamak ise bu verili varlıkların etkileşiminden hareketle, gelenekle bağlanma dolayımıyla bir karşılaşma olan okuma süreci sonunda metinle paylaşılan dilsel ortaklığın açığa çıkması, söz konusu karşılaşmanın bu vesileyle bir anlam kazanmasıdır (Başaran, 2018, s.11). Bu minvalde metni nasıl anlamlandırdığımız, metni nasıl alımladığımız ya da nasıl anlamamız gerektiği konusunda pek çok teori vardır. Bu çerçevede ilgili kısımda edebiyat teorileri ve eğitim merkezli okuma kuramları arasındaki farkı serimlemek adına öncelikle edebiyat teorilerine kısa bir değini yapılacak, ardından okuma eğitiminde kullanılabilecek Bakhtinci bir okuma kuramının

açımlanması yapılacak ve bu eksende alanyazında karıştırıldığı görülen etkileşimli okuma ve diyalojik okuma kavramları açıklanacaktır.

Bu teoriler, edebiyat temelli olup söz konusu teoriler genel olarak; yazar, okur, metin ve toplum odaklı kuramlar biçiminde sınıflandırılmaktadır (Moran, 2003; Erkman-Akerson, 2010). Yazar merkezli teoriler içinde Freud'un (2007) Dostoyevski'nin Karamazov Kardeşleri ve Jensen'in "Gradiva"sında da uyguladığı, nevrozlar ve psikozlar üzerine yoğunlaşan psikanalitik yöntem ve Sainte-Beuve'ün başını çektiği biyografik metot bulunmaktadır (Moran, 2003; Stougaard-Nielsen, 2019). Okur temelli kuramlarda, metin ve metnin uyandırdığı fenomenolojik sürece yoğunlaşan alımlama estetiği kuramı ve duygusal etki kuramı bulunmaktadır. Bunların yanında feminist kuramlarda da okur temelli izlekler görmek mümkündür. Metin merkezli kuramlarda ise Bakhtin ve Çevresi'nin şiddetle eleştirdiği, metni kapalı bir biçimde ele alan biçimcilik, metni sistemli bir dizge olarak gören yapısalcılık ve yeni eleştiri kuramları bulunmaktadır. Son olarak ise toplum merkezli eleştiride edebiyat eserlerindeki sınıfsal çatışmaların serimlendiği Marksist edebiyat eleştirisi, toplumsal düzeneklerin edebiyat eserleri vasıtasıyla gözlendiği ve çözümlendiği sosyolojik yöntem ve tarihsel bakış açısı bulunmaktadır.

Davidson'a (1993) göre Bakhtin'in metin ve anlamlandırma konusundaki görüşleri bu sınıflandırmaların hiçbirine girmez. Ayrıca ilgili kuramlar metnin alımlanışında, özellikle de roman indinde, metnin çok sesli yapısını incelemediği için yetersiz kalır. Davidson'a (1993) göre "Bakhtinyan perspektiften oluşturulacak bir okuma kuramı onun dili sosyal bir fenomen olarak gören dil bilimsel görüşüne dayanmalıdır" (s.11). Ona göre Bakhtin, "dili diyalojik temele yerleştirerek tüm insan aktivitelerini anlamlandırmayı amaçlamış bu bağlamda hem dilin art süremli yapısına hem de eş süremli, bitimsiz ve melezleşmiş yapısına vurgu yapmıştır" (s.11). Böylece sözce hem artzamanlı hem de eş zamanlı olarak geçmiş, şimdi ve gelecekle bağlantılı hâle getirilmiştir. Bu çerçevede, diyalojik modelin, biçimci veya yapısal bir modelin tersine, süreçsel, bireyin biricikliğine ve anlamın tekilliğine vurgu yaptığı söylenebilir. Bir başka deyişle söz konusu model, "izole edilmiş ifadeyi veya izole edilmiş konuşmacı veya dinleyiciyi

vurgulamaktan ziyade, sözcelemleriyle konuşmacıların/dinleyicilerin faaliyetlerinin birbirine bağlanmasında meydana gelen dinamik hareketi vurgular" (Davidson, 1993, s.12). Ayrıca Bakhtin'in bireyin tekilliğine ve anlamın bireyin psişesinde kültür dünyası temelli düzlemde söyleşimsel olarak var olageldiğini vurgulaması onun güncel metinlerin alımlanması bağlamında önemli bir yere sahip olan, okurun tekilliğine vurgu yapan post-yapısalcı kurama da yol açtığını belirtmek gerekir. Bu kapsamda denilebilir ki "metnin ve okumanın tekilliği arasında kurulan ilişki, her okuma edimi ile birlikte okurun tekilliğine olanak sağlar; okuma ediminin kendisi her okur tarafından farklı bir şekilde sürekli olarak yeniden deneyimlenir" (Demirtaş, 2015, s.65). Hakikaten de Bakhtin'in (2001a, 2005) eserlerinde, özellikle BEFD ve SvS'de ilgili izlekleri görmek mümkündür.

Bazerman'a (2004) göre "bir metin okuduğumuzda, o metni anlamlandırmak için daha önce okuduğumuz metinlerden edindiğimiz bilgi ve deneyimi kullanır, okuyucular olarak yazarın doğrudan ve dolaylı olarak başvurduğu metinleri fark eder ve böylece metnin yörüngesinde ilerleriz" (s.53). Metinler sadece yazılı formda değil, diyalojik ya da monolojik düzlemde oluşmuş ve şekillenmiş sözce; ideolojik art alana sahip söylemlerdir. Bu manada metinden anlam çıkarırken onun hem tarihsel-ideolojik arka planına hem de eş süremli şekilde biçimsel formuna dikkat etmek gerektiği söylenebilir. Bu açı bize Bakhtinci bir okuma kuramının, diyalojik okumanın neden gerekliği olduğuna yönelik de bir temel dayanak noktası oluşturmaktadır.

Okuma eğitimi ve öğretimi söz konusu olduğunda ise temelde davranışçı, yapısalcı, sosyal ve bilişselci yaklaşımlardan bahsedilebilir. Bu görüşler yukarıda açıklanmıştır. Bu çerçevede Bakhtin'i dili ve kültürü diyalojik temelde ele alması ve onun metin kuramıyla paralel olarak sosyal paradigmanın içinde konumlandırmak uygun görünmektedir (Tracecy & Morrow, 2017a). Metin, Bakhtin açısından, söyleşimci bir düzlemde yapılanmış, kültürel yaşam alanıyla içkin olan, bitimsiz bir süreçte alımlanan, bireyin biricik şekilde bilişinde estetik etkinlik dolayımıyla yapılanan bir dil ürünü, beşerî bilimlerin temel inceleme nesnesidir (Bakhtin, 1977, 2001a, 2001b, 2005, 2016). Metin anlamlandırılırken bu gözle bakıldığında metnin yalnızca dil

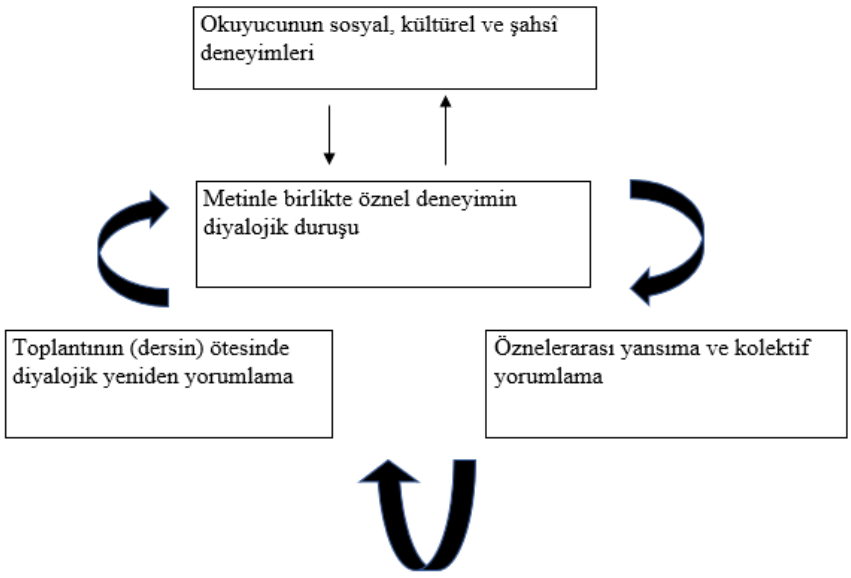
bilgisel bağdaşıklık özelliklerini ele alıp inceleyerek ya da metnin tekil metinlerle yapboz biçimindeki bağını açınsamanın yeterli olmadığı fark edilecektir. Bakhtinyan bakışa göre metnin art süremli tarihsel ve ideolojik yapısı serimlenmeli, eş süremli biçimde biçem bilimsel incelemesi yapılmalıdır. Bu noktadan yola çıkılarak Bakhtinci bir okuma teorisinde ihtimam gösterilmesi gereken kaideler şu maddelerle sıralanabilir:

1. Metnin anlamlandırılış süreci etkileşimli bir süreçtir.
2. Metindeki söylem, diyalojik veya monolojik düzlemde oluşmuş olabilir. Buna bağlı olarak metnin biçem bilimsel unsurlarına ve söylem üzerinden konumlandırdığı rollerle dikkat edilmelidir.
3. Metin yalnızca kapalı bir şekilde incelenmemeli, ideolojik ve tarihsel olarak da incelenmelidir.
4. Metinler arasılık, tekil metinlerin tek tek ilişkileriyle değil, ilgili metnin ideolojik art alanda, kültürel yaşam alanında konumlanışı ile oluşur.

Aşağıdaki şekilde Soler'den (2004) uyarlanan diyalojik okuma sürecinin işleyişi görülebilir:

Şekil 8

Diyalojik Okuma Süreci



Soler, (2004) burada Bakhtinci temelden hareketle, okurun biricik deneyimleri ve bilişi, metnin söyleşimsel yapısı ve ders işleniş sürecinde iletişimin diyalojik yapısı ve var olan kültür-politik zemine vurgu yapar. Bu kapsamda metinleri anlamaya yönelik düzenekler tasarlarken onların; kültürel, tarihî, epistemolojik, sosyal ve biçem bilimsel özelliklerine ayrıca önem gösterilmelidir. Çünkü metin arınık bir düzlemde oluşmaz ve metni metin içinde incelemeye yönelik bir tutum sonuç olarak eksik bir çıkarıma bizi götürecektir. En nihayetinde denebilir ki kişilere bağımsız sözceleme fırsatı veren, metnin çok sesli boyutunu öne çıkaran metin yapısı farkındalığının kazandırılması, çağdaş metinleri anlama ve yorumlama konusunda önemlidir.

Son olarak değinmek gerekirse, birbirleri yerine kullanıldığı ya da etkileşimli okumanın veya diyalog temelli okumanın yanlış yahut eksik algılanarak diyalojik okuma şeklinde ele alındığı görülmektedir. Etkileşimli okuma (interactive reading), daha ziyade okul öncesi sınıflarında kullanılan, bireylerin aktif birer katılımcı olmalarını hedefleyen, genellikle sesli okumanın kullanıldığı “çocukların hikâyeyi genişleten ve tamamlayan fikirler yazarak/çizerek metne anlamlı bir şekilde yanıt vermelerine yardımcı olan bir yöntemdir” (Gemake, 1984, s.462; Makdissi & Boisclair, 2006; Duursma vd., 2008). Diyalog merkezli okuma (dialog centered reading) ya diyaloğa dayalı okuma (dialog based reading), daha çok yetişkin eğitiminde veya okuma çemberlerinde kullanılan bir yöntem ya da metinle etkileşimi artırmak adına sınıf içinde kullanılan, daha çok konuşmayı ve iletişimi vurgulayan bir modeldir (Rose & Martin, 2007; Durakoğlu, 2013; Wilkinson vd., 2015). Diyalojik okuma ise Bakhtin’in görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış bir okuma modelidir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okuma eğitimi çerçevesinde okuma kuramları içerisinde Bakhtinci bir bakış olan diyalojik okuma modelinin ilgili kuramların neresinde konumlandırılabileceği, Bakhtin'in; eğitim felsefesi, dil bilimi, estetik ve dil eğitimine dair görüşleri açımlanarak tespit edilmiştir. Bunu mukabil diyalojik okumaya dair genel kaideler alanyazın kapsamında belirlenmiş ve takdim edilmiş, ardından diyalojik okuma modeline bir örnekçe teşkil etmesi açısından Refik Halid Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi incelenmiş, son olarak CANVA web aracı üzerinden tasarlanan etkinlik önerileri sunulmuş ve ders işleme süreci açıklanmıştır.

Okuma eylemi genellikle durağan, lineer bir edim; sadece sözcükleri okuyup bundan anlam çıkarma süreci olarak algılanır (Tercanlıoğlu & Akarsu, 2012; Wünsch-Nagy, 2021). Hâlbuki okuma, diğer eğitsel süreçlerde olduğu gibi etkileşim ve iletişimi içinde barındırmak ile birlikte; okuma ediminin nesnesi olarak metin, öznesi olan okur ve oluşturulduğu toplumsal düzlem kapsamında epistemolojik, ontolojik, fenomenolojik, aksiyolojik ve sosyolojik boyutları da olan, zihinsel ve fiziksel art alanı olan oldukça karmaşık bir süreçtir (Onan, 2010, 2012; Kurudayıoğlu, 2011). Bakhtinci bir diyalojik okuma da bu türden bir iletişim eksenini vurgular. Fakat buradan sesli okuma tekniğinin anlaşılmaması gerektiğini de belirtmek gerekmektedir.

Eğitsel düzeneklerde okuma ediminin etkin bir anlama kavuşması, anlamlı bir öğrenmenin oluşması, bireylerin anlama becerisinin gelişmesi için bir rehber eşliğinde söz konusu öğretim programına uygun etkinlikler tasarlanmalı ve gerçekleştirilmelidir (Karadağ, 2012; Ülper, 2021). Etkinlik tasarlarken verili metnin bilgi kuramsal ve bilgi değersel özellikleri, tarihî, kültürel, sosyolojik, felsefi art alanı, dil bilgisel ve biçemsel düzenlenişine Bakhtin'in ideolojik-oluş kavramı ve metin kuramı çeperinde ayrıca dikkat edilmelidir.

Bu çerçevede, diyalojik okuma süreçlerinde uygulanması bakımından Davidson (1997), Soler (2001, 2002, 2004), Bakhtin (2004, 2016) ve Maslenikau'nun (2021) çalışmalarından hareketle ilgili modelin gerçekleştirildiği, öneri mahiyetindeki bir ders düzeneğinde işleyiş şu şekilde olmalıdır:

a. Okuma öncesinde.

1. Öğretici, işleyeceği metni ve metnin türünü (bilgilendirici, hikâye edici, şiirsel) hedeflenen bağlam ve yaşantı düzeneğine uygun şekilde belirlemeli, varsa, tarihî, sosyolojik, düşünsel arka planını çıkarmalı ve buna hazırlık yapmalıdır.
2. Öğretici, bulunduğu kültürel yaşam alanı çeperinde öğrenicilerin motivasyonlarını tetikleyecek düzenekleri tespit etmeli ve özellikle metni okuma ediminden önce bu güdüleme sürecini işletmelidir.
3. Öğretici, metnin kültürel kodlarını belirlemeli ve çıkarmalıdır.
4. Öğretici, metnin bilişsel yükünü tespit etmeli ve söz varlığı unsurlarını ayrıştırmalıdır.
5. Öğretici, metnin biçemsel ve dil bilgisel unsurlarını ayrıştırmalıdır.
6. Öğretici, metnin gönderim yaptığı metinleri tespit etmelidir.
7. Öğretici, buradan hareketle etkinlik düzenekleri tasarlayacağının farkında olmalıdır.
8. Metnin işlenmesine hazırlık bağlamında diyalojik temelde metnin tarihî, sosyolojik, düşünsel arka planına yönelik diyalog yürütülmelidir.
9. Metne ve metnin türüne uygun okuma; strateji yöntem ve tekniği belirlenmelidir.
10. Öğretici, öğrenicilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini dikkate alarak kendisinin rehber ve yönlendirici olduğu bir düzlemde, metin öncesi, metin sırası ve metin sonrası etkinlikler tasarlamalı veya var olan etkinlikleri bu çerçevede düzenlemeli yahut uygulamalıdır.

b. Okuma sırasında.

1. Bu süreçte, öğretici-öğrenici, öğrenici-öğrenici, öğrenici-öğretici diyaloğu sağlanmalıdır.
2. Tasarlanan metin sırası etkinlikler uygulanmalıdır.

3. Öğretici hazırladığı etkinlikleri bir rehber edasıyla diyalojik temelde sunmalı ve öğrenicileri yönlendirmelidir.
4. Bu kapsamda, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkesi güdülmeli yakınsak gelişim alanı dikkate alınmalıdır.

c. Okuma sonrasında.

1. Tasarlanan metin sonrası etkinlikler uygulanmalıdır.
2. Öğretici, sürecin bütüncül bir değerlendirmesini yapmalıdır.
3. Elde edilen çıktılar uygun düzlemlerde paylaşılmalıdır.
4. Öğrenicilere dönüt verilmeli, akran değerlendirmesi yapılmalı ve süreç temelli bir değerlendirme yaklaşımı güdülmelidir.
5. Buna uygun rubrik değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi ölçme ve değerlendirme araçları seçilmelidir.
6. Tüm bu süreçte hiçbir kopukluk olmamalı tümüyle bağlantısallık ilkesi güdülmelidir.

Diyalojik Okuma Modelinin Uygulanışı

Bu kısımda, kuramsal temeli daha önceki bölümlerde serimlenen diyalojik okuma modelinin uygulama adımlarına dair bir örnekçe teşkil etmesi bakımından “Eskici” metni incelerek bir tasarı örneği takdim edilmiştir.

Eskici metninin tasarı örneği için tercih edilmesi onun; okura sunduğu belirli niyetsel dizgilerinin gönderimi, tarihsel, sosyolojik, ideolojik arka planı, çok katmanlı yapısı, biçemsel düzeni (Çağın, 2005), öteki sesleri ve halk dilini özerk biçimde işlemesi ve burada işlettiği söz varlığı unsurları, anlatıcı konumlanışı, kronotopik düzeni, teması ve konusu sebebiyledir. Metin, tarihsel, sosyolojik, ideolojik arka planı yok sayıldığında gurbete giden öksüz ve yetim bir çocuğun ana diline duyduğu hasret çerçevesinde şekilleniyor gibi görünür. Nitekim daha önce de ders süreçlerinde kullanılan ilgili metin genellikle bu gönderim ile sınırlı kalmıştır (Demirel & Özbay, 2016; Erdal, 2016; Sarbay, 2016; Zorlu, 2021). Ancak Refik Halid Karay’ın

yaşam öyküsü, sürgün hayatı, metnin yazıldığı dönemki siyasî fikirleri, metnin işlediği tarihî dönem (Öksüz, 2017; Karabulut, 2018; Türkyılmaz, 2021) dikkate alındığında ilgili metnin diyalojik analizinde görüleceği üzere bu hikâye diyalojik okuma modelinin uygulanması adına geniş olanaklar sunar. Bu bağlamda metin seçilirken güncel programın ön gördüğü "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" ve "Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar" başlıklarına riayet edilmiş, programın belirtmiş olduğu "Temalar ve Konu Önerileri" bağlamında ilgili metnin "ana dili, çok dillilik, çok kültürlülük, empati, gurbet, kültürel farklılıklar" gibi alanlara gönderim yapması hasebiyle (Aktaş, 2004; Lekesiz, 2017) "Birey ve Toplum" teması çerçevesince diyalojik okuma modeline göre işlenmesi uygun görülmüştür. Metne Ateşman (1997) okunabilirlik formülü uygulanmış, formül sonucunda metin "Okunabilirlik düzeyi: Şu grup tarafından kolayca anlaşılabilir: 7.-8. sınıf öğrencisi." şeklinde bulgulanmıştır. Bu çerçevede etkinlikler, kazanımları Bakhtinci metinler arasılık kavramına daha uygun olduğu görüldüğünden 7. sınıf düzeyi için tasarlanmıştır. Bu kapsamda ilgili metin öncelikle diyalojik analize tabii tutulmuş, ardından bu analiz çerçevesinde diyalojik okuma modeline uygun bir etkinlik örnekçesi sunulmuş, etkinliklere bağlı açıklamalar da ayrıca takdim edilmiştir.

Eskici Metninin Diyalojik Analizi. Bu kısımda, Refik Halid Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi, diyalojik okuma modeline örnek teşkil etmesi bakımından Bakhtinci bir yaklaşımla analiz edilecektir.

Bakhtin açısından yazar-metin ilişkisi yazarın metinden tamamen ari olduğu veya metnin yazardan tamamen ari olduğu bir yapıda işlemez. Yazar, metni ürettikten sonra metin kendine has kronotopik bir düzlemde konumlanır fakat en nihayetinde metin, yazardan bağımsız bir şekilde ortaya çıkıyor da değildir (Bakhtin 2001b). Yani metinde "yazarın ölümü" gerçekleşmez. Metin, şu ya da bu şekilde yazarla bağlantılıdır. Metin, yazarın geçmişine dair izler barındırır ya da yazarın bilincinde yer etmiş bir konu, yaşantı ile ilişkilidir (Bakhtin 2001b). Ancak metinler yalnızca bu bağ ile sınırlı değildir. Bakhtin açısından metinler, yazarın deneyimleri, metinlerin diğer metinler ile ilişkisi, metinlerin şekillendiği; sosyolojik, tarihsel,

ideolojik arka planlar gibi yapılarla sıkı sıkıya bağlıdır. Bu kapsamda “Eskici” metni de Refik Halid Karay’ın “Yurda Döndükten Sonra Gurbet Yıllarına Ait Hatıraları Değerlendirerek Yazdığı Hikâyeler” içerisinde yer almakla beraber onun yurt dışında geçirdiği senelere has gözlemlerini barındırmaktadır (Aktaş, 2004). Eskici hikâyesi, Refik Halid Karay tarafından onun ikinci sürgününden dönmesinden sonra, 1938 yılında Şişli’de yazılır ve Tan Gazetesinde tefrika olunur (Yıldırım, 1997; Ünal, 2013). Bu dönemden önce Refik Halid, 1922-1938 tarihleri arasında Fransız ve İngiliz işgalinde bulunan Filistin ve Suriye’de ikinci sürgün dönemini geçirmiştir (Ünal, 2013; Türkyılmaz, 2021). Eskici metni de Refik Halid’in bu dönemki gözlemlerine, oradaki yaşantılarına, onun ilgili dönemdeki siyasî ve fikrî konumlanmasına, o devirde yaşanılan tarihî vakalara ve sosyolojik olgulara dayanmaktadır.

Metinde net bir tarih belirtilmese de metinde geçen coğrafyada Türkçe konuşacak kimsenin kalmaması durumu ve Filistin/Hayfa’daki tren istasyonun varlığından hareketle Türkyılmaz (2021), hikâyenin 1905-1918 yılları ve sonrasında geçtiğini belirtmektedir. Bu dönem, Osmanlı Devleti için büyük kırılmaların yaşandığı bir dönemdir. Hikâye ile bağlantılı olarak ilgili dönemde yaşanan üç büyük hadiseden bahsedilebilir. Bunlar, Balkan Harbi (1912-1913), I. Cihan Harbi (1914-1918) ve bu dönemlerdeki bulaşıcı hastalıklardır (Özdemir, 2010). Balkan ve I. Cihan harbinin sonunda pek çok çocuk öksüz veya yetim kalmış, bunun için 1914 yılından itibaren Osmanlı’da dârüleytam müesseseleri kurulmuştur (Nuhoğlu, 1993). Metinde de tüm bu unsurların ve savaş atmosferinin tesirini görmek mümkündür. Nitekim Hasan, dönemin ahvaline paralel olarak önce nedeni bilinmemekle beraber “babadan yetim” sonra bir hastalık dolaysıyla da anadan “öksüz” kalmıştır. Filistin’e gittiğinde ise Hasan, Türkçe konuşacak kimse bulamaz. Çünkü İmparatorluk savaşlar neticesinde parça parça olmuş, eskiden hâkimiyeti Osmanlı’da olan alanlar dağılmış, buralardaki Osmanlı izleri yavaş yavaş silinmeye başlamıştır.

Osmanlı’nın dağılıyor oluşunun Refik Halid üzerindeki tesiri büyüktür. *Kirpi’nin Dedikleri*’nde Refik Halid (2010), Osmanlı’nın yıkılışına bir yandan üzülür, İttihat ve Terakkî’yi eleştirirken diğer yandan da bu çözülüşe bir çare arayışı içerisindedir. Benzer eleştirileri ileriki

dönemlerde de devam eder. Eleştirileri ve muhalif tavrı yüzünden Refik Halid, Anadolu'ya sürgün olur. Buradaki deneyimlerinden hareketle Refik Halid, Memleket Hikâyelerini yazar. Daha sonra meşhur 150'likler listesiyle bu sefer Millî Mücadele aleyhtarlığından dolayı Suriye ve Filistin civarlarında bir sürgün hayatı geçirir. Ardından af ile Türkiye'ye tekrar döner ve burada vefat eder. Özetle Refik Halid'in hayatının büyük bir kısmı, Hasan gibi "gurbet"te , vatan özlemi ve Türkçe hasretiyle geçer.

Eskici metni, Hasan'ın vapura bindirilişi ile başlar. Yetim ve öksüz bir çocuk olan Hasan, akrabaları tarafından Filistin'deki halasının yanına gönderilir. Böylece, Hasan'ın ana yurdundan ayrılıyor oluşuyla onun yetim ve öksüz olmaklığı da pekişir. Bu yolculukla Hasan ve Hasan'ın çevresi de dönüşüm geçirmeye başlar. Mutluluk ve canlılık sıfatları yerini karamsar ve kötücül sıfatlara bırakır. Artık portakal bahçeleri kendini göstermez, kuru bir çöl iklimi, karalar içindeki "cansız bir göğüs" Hasan'ı karşılar. Hasan, yolcuğun başında akrabaları tarafından hayal edilen refaha erişememiştir. Hasan'ın çıktığı yolculuk, hayal edilenin tam aksi bir yönde Hasan'a tesir etmiştir.

Çıkılan yolculuk vesileyle hikâyenin başlangıç kısmında Bakhtinci bakış açısından önemli olan bir kavram ortaya çıkar: "yol kronotopu". Bakhtin açısından kronotop, anlatının en önemli unsurlarından biridir. Bakhtin için temeldeki kronotop türleri; yol ve bununla ilişkili olarak karşılaşma kronotopu, taşra kronotopu, şato kronotopu, eşik kronotopu, misafir odası/salon kronotopudur (Bakhtin, 2001b). Eskici metninde ise öne çıkan kronotoplar, vapur ve tren seyahati ile bahis konusu olan yol kronotopu, eskici ile bir araya gelme bağlamında onun avluya adım atmasıyla söz konusu olan eşik kronotopu ve bu eşik anı/mekânı/zamanın ardından gelen karşılaşma kronotopudur.

Bakhtin (2001b) için kronotop ortak bir değer, duygu içeren zaman-uzam(lar), "zamansalın içsel bağlantılılığı ve edebiyatta sanatsal olarak ifade edilen uzamsal ilişkiler"dir (Bakhtin, 2008, s.75). Kronotop, en başta Bakhtin'in roman analizi için kullandığı bir terimse de daha sonra ilgili terim diğer araştırmacılar, kuramcılar tarafından başta edebiyat ve sinema

olmak üzere pek çok çalışma alanında işlevsel bir biçimde kullanılmıştır (Stam, 2000; Bemong, vd. 2010).

Bakhtin'e göre kronotop, anlatıyı şekillendiren merkez bir terimdir. "Zaman-uzam, anlatı düğümlerinin bağlandığı ve birleştiği yerdir. Anlatıyı biçimlendiren anlamın bu zaman-uzamlara ait olduğu, hiçbir çekince ilave edilmeksizin söylenebilir" (Bakhtin, 2001b, s.324). Yani onun açısından anlatıda zaman ve mekân birbirine ayrılamayacak derecede sıkı sıkıya bağlıdır. Bu bağ ancak soyut analiz düzeyinde çözümlenebilir. Ona göre kronotopun/kronotopların önemi anlatı için taşıdığı anlamda yatar. Onun için "Romanın temel anlatısal olaylarını örgütleyen merkezdir bu zaman-uzamlar" (s.324). Anlatı içinde Bakhtince kronotop, zamanın mekân içinde cisimleştirilmesi, çözümlenebilmesi için kullanılır.

Bakhtin açısından yol kronotopu bir seyir hâlini ifade eder. Bu bakımdan yol kronotopu zamansallığı da içinde barındırır. Ona göre yol ilerledikçe bir bakıma zaman da ilerlemektedir (Yılmaz, 2013). Bu ilerleme ile beraber anlatı çeperinde olaylar da cereyan eder. Bakhtin açısından yol kronotopunun bir diğer fonksiyonu ise karşılaşma kronotopuna kapı aralamasıdır (Serdar, 2019). Çünkü, dural pozisyonlarda karşılaşmaları mümkün olmayan şeyler, kişiler yol üstünde, bir mekânda bir araya gelebilirler (Serdar, 2019). Eskici metnine bakıldığında da normal şartlar altında bir araya gelmeleri pek de mümkün görünmeyen eskici ile Hasan'ın karşılaşmaları, Hasan'ın vapur ile başlayan ve ardından tren ile devam eden seyahati dolayımıyla gerçekleşir. Bu karşılaşma anından önce Hasan'ın halası eskiciyi çağırır ve Hasan ile eskici bir eşik düzlemi olan avluda yüz yüze gelirler. Bakhtin açısından söz konusu eşik kronotopu bir kırılma anını imler. Yani bu eşik zaman-uzamlarında kişiler zamanın normal akışının dışına çıkıp bir dönüş noktasında konumlanırlar (Akerson, 2010). Eşik kronotopu bu bağlamda birbirinden farklı özellikteki kişileri bir araya getiren ve böylece metindeki karakterleri, bu karakterlerin kaderlerini değiştiren, dönüştüren bir kronotoptur (Topuz, 2012). Nitekim metinde de Filistin'e geldi geleli Türkçe konuşmayan Hasan, bu karşılaşma anıyla beraber birden Türkçe konuşur, "katı, nasırlaşmış" bir yüreği olan eskici de bu karşılaşma anına dayanamayıp ağlar.

Eskici metninde Bakhtinci okumaya olanak sağlayan bir diğer husus ise hikâye kahramanlarının (özellikle Hasan'ın) kendilerine özerk bir söylem alanı oluşturmalıdır. Metinde yazarın sesi "Eskici başka söz bulamamıştır. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır" (s.19) kısmı hariç hiçbir yerde görünmez. Lekesiz'e (2017) göre metinde Hasan'ın kendi sesinin duyulması Refik Halid'in çocuk gerçekliğini içselleştirmiş olduğunun bir göstergesidir. Buna benzer olarak eskici, bir suçlu tipi olarak görünmekten ziyade Hasan ile geçilen etkileşim sonucunda dönüşüm geçiren, değişen bir karakter olarak kendini gösterir. Hasan'ın diğer iletişime geçtiği kişi ise askerdir. Askere devenin ne olduğunu onu işaret ederek sorar ve "gemel" cevabını alır. Bunun dışında Hasan, diğer hikâye karakterleri ile etkileşime geçmez. İletişim düzlemi hep sönük, "cansız" kalır. Bunlara paralel olarak Hasan, içinde bulunduğu kültürel kimliği de kabullenemez, o kültürün dilini anlasa da konuşmaz. Bu durum, hikâyedeki dil gurbeti motifiyle de paralel ilerlemektedir. Metindeki sesler konusuna ek olarak Refik Halid'in ilgili metinde halkın söylemine, Arapça ifadelere, farklı ağız özelliklerine yani Bakhtinci açıdan karnavalesk olarak nitelendirilebilecek unsurlara yer verdiği de ayrıca gözlemlenmektedir.

Sonuç olarak bu kısımda Refik Halid Karay'ın Eskici metni Bakhtinci gözle incelenmiş, bu incelemeye mukabil metnin, ilgili kuramsal çerçeveden bakıldığında; tarihsel, ideolojik, sosyolojik, dilsel yönden pek çok katman barındırdığı belirlenmiştir. Bu katmanlar, diyalojik okuma modeli ile serimlendiğinde metnin Refik Halid'in hayatı ile olan bağı, metnin oluştuğu tarihsel ve sosyolojik bağlam ile kurduğu ilişki, kullanılan farklı söylem türleri ile metnin imlediği şeyler net bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda metin, yapılan analizle paralel olarak ele alınmış ve diyalojik okuma modeline uygun etkinlikler, ders işleme süreçleri de bu kapsamda tasarlanmıştır.

Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi. Bu kısımda diyalojik okuma modelinin işlenişi Eskici metni üzerinden okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler vasıtasıyla takdim edilecektir.

Tablo 5

Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Bir Tasarı Örneği

Etkinlik tasarılarına yönelik genel açıklamalar	
Ders	Türkçe
Sınıf	7.sınıf
Metin	Eskici: Refik Halid Karay
Yaklaşık süre	6 ders saati
Temel beceriler	Ana dilde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade.
Temel dil becerileri	Okuma, konuşma, yazma.
Materyaller	Etkinlik çıktıları, “Gurbet” şarkısı.

Tablo 6

Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Okuma Öncesi Etkinlikleri

Okuma öncesi etkinlikleri	
İlgili kazanımlar	“T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder” (s.45). “T.7.3.16. Metnin konusunu belirler” (s.45). *Bu kazanımın karşılanması 2. etkinliğin “c” bendi ile hedeflenmiştir. Aslen okuma sonrası etkinliği olup bir önceki bentlerle bütünsellik sağlaması açısından burada yer verilmiştir.
Etkinlik	Şekil 9
Açıklama	Bu kısım diyalojik okuma modelini için en önemli adımlardandır. Bu bölümde metne yönelik tarihsel, sosyolojik, düşünsel, edebî gönderimler çıkarılır. Yazarın hayatı ve varsa metin arasındaki bağ kurulur, pedagojik saiklerle derse hazırlanır. Bu kısımda aktarım değil öğrenciler ile sürekli diyalog ön planda olmalıdır.

Şekil 9

Okuma Öncesi Etkinlikleri

METNİ OKUMAYA GEÇMEDEN ÖNCE

1. Etkinlik

Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

a. Metnin başlığını, yazarın adını ve metindeki görselleri inceleyiniz.

b. Refik Halid Karay'ı tanıyor musunuz? Onun hakkında neler biliyorsunuz? Onun hakkında neler öğrenmek istersiniz? Merak ettiklerinizi arkadaşlarınıza ve öğretmeninize sorunuz.

c. Refik Halid Karay hakkında neler öğrendiniz? Yazınız.

_____

_____

_____

2. Etkinlik

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.



a. Metnin başlığı nedir? Yazınız. _____

b. Metin ne hakkında olabilir? Aşağıya yazınız.

_____

_____

_____

c. Bu etkinliği metni okuduktan sonra cevaplayınız. Önce 3. Etkinliği cevaplayınız.
Metin ne hakkındaymış? Metnin konusu tahmininizle uyuşuyor mu? Aşağıya yazınız.

_____

_____

_____

_____

Tablo 7

Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Okuma Sırası Etkinlikleri

Okuma sırası etkinlikleri	
İlgili kazanımlar	"T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur" (s.44). "T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur" (s.44). "Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır" (s.44). "T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır" (s.44). "Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır" (s.44). "T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder" (s.44). "a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır" (s.44). "b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir" (s.44).
Etkinlik	Şekil 10
Açıklama	Bu kısımda öğrencilerle sürekli diyalog sağlanmalı ve öğrenci-öğrenci etkileşimine de imkân tanınmalıdır. Bu süreçte metne güdüleyici, metni anlamayı veya alımlamayı kolaylaştırıcı etkinlikler yapılmalıdır.

Şekil 10

Okuma Sırası Etkinlikleri

3. Etkinlik

METİN SIRASINDA

a. Metni okuyunuz. Metindeki anlamını bilmediğiniz kelimelerin, deyim ve atasözlerinin altını çiziniz.
b. Aşağıdaki tabloyu ve örneği inceleyiniz. Tabloyu doldurunuz.

Anlamını bilmediğiniz söz varlığı unsurları için "https://sozluk.gov.tr/"yi veya güncel Türk Dil Kurumu sözlüklerini kullanınız.

Bilmediğim sözcük/deyim /atasözü:	**Bilmediğim sözcük hangi cümle içinde geçiyor?**	**Tahmi nim:**	**Arkadaşı mın tahmini:**	**Öğretme nimin cevabı:**	**Sözlük anlamı:**	**Benim cümlem:**
Rıhtım	*Vapur rıhtımdan kalkıp, ta Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar.*	.....	.....	.....	Bir akarsu veya deniz kıyısında doldurular ak yapılmış, gemilerin indirme bindirme veya yükleme boşaltma yapabilec eği yer.	Gemi rıhtıma yanaştı.

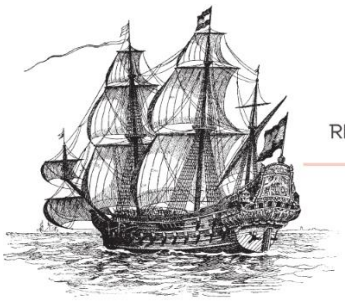
Tablo 8

Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Eskici Metni

Metne dair genel açıklamalar	
Metin	Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13 ve Şekil 14.
Açıklama	Bu tasarıda Refik Halid Karay'ın "Gurbet Hikâyeleri: Yeraltında Dünya Var" adlı hikâye derleminde yer alan "Eskici" metni kullanılmıştır. Kullanılan nüsha 2009 yılı baskılı olup telifi İnkılâp Kitabevi'ne aittir.

Şekil 11

Eskici Metni 1. Sayfa



ESKİCİ

REFİK HALİD KARAY (1888-1965)

Vapur rıhtımdan kalkıp, ta Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

"Çocukcağız Arabistan'da rahat eder," dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla de güvertede yolcuları epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

"Hasan gel!"

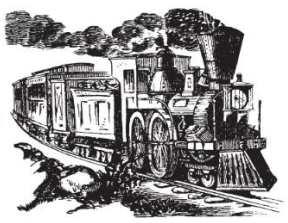
"Hasan git!" demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu.

Hassen şekline girmişti:

"Taal hun ya Hassen," diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

"Ruh ya Hassen..." derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.



Şekil 12

Eskici Metni 2. Sayfa

Artık anadili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlağında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu.

Fakat hem pürnahıl [süs ağacı gibi baştan aşağı] çiçek açmış hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti. Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtlan kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile ... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağıyla göstererek sordu; o güldü:

“Gemel! Gemel!” dedi. Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşaflı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasınınkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüveren cansız bir göğüs...

“Ya habibi! Ya ayni!”

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle, haftalarca sustu. Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkandığını duyuyordu, gene susuyordu.

Hep sustu.



Şekil 13

Eskici Metni 3. Sayfa

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupları [sarı deriden yapılan bir çeşit ayakkabı] vardı. Saçlarının ortası, el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı.

Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. Satıcı, iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak, eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul' da gördüğü maymun gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana diliyle sordu.

“Çiviler ağzına batmaz mı senin?”



Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

“Türk çocuğu musun be?”

“İstanbul’dan geldim!”

“Ben de o taraflardan... İzmit’ten!”

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

“Ne diye düştün bu cehennemin bucağına sen?”

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca'daki evlerini tarif etti; komşunun oğlu Mahmut'la balık tuttuklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu:

Şekil 14

Eskici Metni 4. Sayfa

“Sen niye buradasın?”
“Bir kabahat işledik de kaçtık!”
Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle biteviye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de, ara sıra “Ha! Ya? Öyle mi?” gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgarını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaslı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.
Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu.
Fakat, nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, köselesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.
Hasan, yüreği burkularak sordu:
“Gidiyor musun?”
“Gidiyorum ya, işimi tükettim.”
O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.
“Ağlama be! Ağlama be!”
Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.
“Ağlama diyorum sana! Ağlama!..”
Bunları derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendisini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Şişli, 1938

Tablo 9

Eskici Metninin Diyalojik Okuma Modeline Göre İşlenişi: Okuma Sonrası Etkinlikleri

Okuma sonrası etkinlikleri	
İlgili kazanımlar	"T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar" (43). "T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir" (s.44). "Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur" (s.44). "T.7.3.15. Okuduklarını özetler" (s.44). "T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar" (s.44). "Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur" (s.44). "T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler" (s.45). "Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur" (s.45). "T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar" (s.45). "Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır" (s.45). "T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar" (s.45). "Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır" (s.45). "T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur" (s.45). "Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur" (s.45). "T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar" (s.46). "a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır" (s.46). "b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir" (s.46). "T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular" (s.46). "Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır" (s.46). "T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır" (s.46). "Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır" (s.46). "T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır" (s.46). "Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir" (s.46).
Etkinlik	Şekil 15, Şekil 16, Şekil 17, Şekil 18, Şekil 19, Şekil 20, Şekil 21.
Açıklama	Bu kısımda öğrencinin yorum bilgisel ufkunu geliştirmek, hayat becerilerini ilerletmek, alımlama gücünü iyileştirmek temel hedeftir. Bu süreçte de diyalog temel iletişim aracıdır. 4. Etkinlik: Bu kısımda bireyin metni hatırlamasına yönelik bir etkinlik yapılır. Bu hatırlama ileride uygulanacak etkinliklere de dayanak noktası oluşturmaktadır. 5. Etkinlik: Bu kısımda kavramaya yönelik etkinlikler yapılacaktır. Birey metni kavrayarak özümseyecek bu sayede diğer üst-bilişsel etkinlikleri

gerçekleştirebilecektir. Metni kavrarken öğrenci, kronotopik çözümlemeye has çıktıları da sezecektir.

6. Etkinlik: Bu kısımda ilk iki etkinlikten hareketle diyalog etkinliği yürütülür.

7. Etkinlik: Bu bölümde Bakhtin'in DPG'de uyguladığı adımlardan hareketle sezdirim temelli dil bilgisi etkinliği yapılır.

8. Etkinlik: Burada Bakhtin'in metin ve metinler arasılık anlayışına paralel olarak mevcut metin ve diğer metinler arasında yaşamsal bir ilişki kurulur.

9. Etkinlik: Bu kısımda etkileşim temelli değerlendirme etkinlikleri yapılır.

10. Etkinlik: Son olarak edinilen bilgiler ve kurulan bağlar sayesinde bir çıktı ortaya konur.

Şekil 15

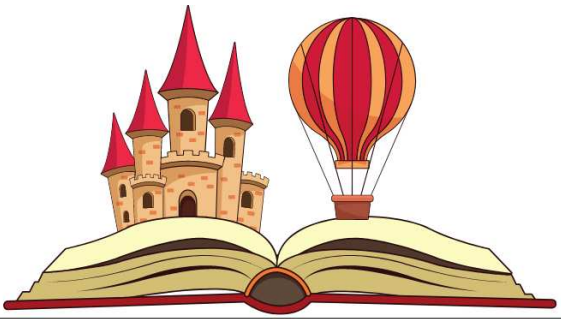
Okuma Sonrası 1. Etkinlik



Şekil 16

Okuma Sonrası 2. Etkinlik

5. Etkinlik



a. Bu hikâyeyi daha önce okumamış bir arkadaşına anlatmak istiyorsun. 5 adet kelime seçmen gerekiyor. Hangi kelimeleri seçersin? Niçin?

b. Aşağıdaki kutucuklardaki soruları metne uygun biçimde cevaplayınız.

01 Başlangıç

Hikâye nasıl başlıyor?



02 Orta

Hikâye nasıl gelişiyor?

03 Zirve

Hikâyedeki en önemli nokta neresi? Niçin?

04 Son

Hikâye nasıl sonlanıyor?

Şekil 17

Okuma Sonrası 3. Etkinlik

6. Etkinlik





Arkadaşlarınla tartış.

a. Sence metinde ulaşım aracı olarak neden tren ve vapur kullanılıyor?

b. Hikâyede tren ve vapur aşağıdakilerden hangisine işaret ediyor olabilir? Niçin?
-Ayrılık, gurbet.
- Vatan'a veda.
- Osmanlı Devleti'ndeki milletlerin Osmanlı'dan ayrılması.
- Benim düşüncem:



Şekil 18

Okuma Sonrası 4. Etkinlik

7. Etkinlik



Bir soru:

"Bağlaçlar yalnızca cümleleri mi birbirine bağlar?"



a. Aşağıdaki bağlaçları ve örnek cümleleri inceleyiniz.

oysaki

Oysaki daha önce onunla tanışmayı çok istemiştim

ilk olarak

İlk olarak hedefimdeki kitabı, ardından diğer kitapları okuyacağım.

başka bir deyişle

Mobil uygulama üzerinden kitap okuma hizmetleri devreye girdi. Başka bir deyişle insanlar artık istedikleri kitabı çevrim içi olarak okuyabiliyorlar.

son olarak

Tüm İstanbul'u gezdim. Son olarak da Beyoğlu'na uğradım.

özellikle

Evde, özellikle yaz ve güz aylarında çeşit çeşit meyve olurdu.

b. Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Cümlelerdeki bağlaçlar yukarıdaki bağlaçlardan hangileriyle değiştirilebilir? Bağlacını değiştiremediğiniz cümleyi de niçin değiştiremediğinizi açıklayınız.

1. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalar ile de güvertede yolcuları epeyce eğlendirmişti. Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı...

_____

_____

_____

2. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlağında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu. Fakat hem pürnahıl çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

_____

_____

_____

3. Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat, nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, köselesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

_____

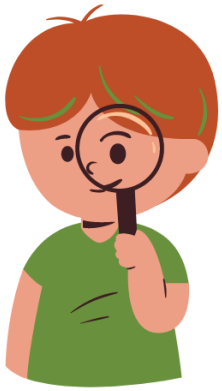
_____

_____

Şekil 19

Okuma Sonrası 5. Etkinlik

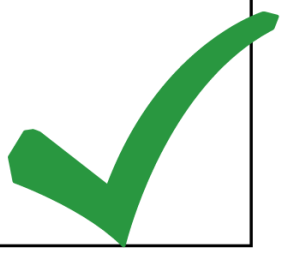
8. Etkinlik



a. Aşağıda kimi bilim insanlarının, fikir insanlarının, edebiyatçıların Refik Halid Karay'ın "Eskici" metnine dair görüşleri yer almaktadır. Bu görüşleri inceleyiniz.

Yazar	Eskici metnine dair görüşü
Şerif Aktaş (2004) Aktaş, Ş. (2004). Refik Halit Karay Akçağ.	• "Kimsesiz bir çocuğun, uzak akrabalar tarafından İstanbul'dan Arabistan'a gönderilmesi anlatılarak başlayan hikâyede; yurt dışında yaşamaya mecbur kalan bir insanın, yabancılar arasındaki ruhsal durumu ortaya konulmakta; böyle bir vaziyette, kişinin hemşerilerini garip bir tarzda hemen tanıdığı belirtilmektedir" (s.97).
Ömer Lekesiz (2017) Lekesiz, Ö. (2017), Yeni Türk Edebiyatında Öykü 1, Şule Yayınları.	• "Refik Halit, ... öykünün dışında kalıp, okuyucuyu aptal konumuna düşüren tespitleri yapmasaydı; zaten aşikar olan çocuğun ağlama nedenini ve eskicinin ruh halini açıklayarak, öykünün finalini bulanıklaştırmasıydı. Ne diyelim her güzelin bir kusuru oluyor işte" (s.319).
Füsun Akatlı (2013) Akatlı, F. (2013). Bir Dil Gurbetinde. Seçki: M. Mungan, Büyümenin Türkçe Tarihi (4. baskı) içinde (15-17). İstanbul: Metis Yayınları.	• "Yedi, bilemediniz sekiz yaşındaydım Refik Halit Karay'ın Eskici'sini okuduğumda. Ne Refik Halit Karay'dan haberim vardı, ne de "Eskici"nin ayakkabı tamircisi demek olduğunu biliyordum. Yıllar sonra öyküden hatırımda kalan tek şey: boğazımda bir yumru, genzimde bir yanma... Bir okuma deneyiminin insanı duygusal olarak böylesine altüst edebilmesinin ilk örneği idi 'Eskici' benim için" (s.15).
Mario Levi (2021) https://gazeteoksijen.com/yazarlar/mario-levi/refik-halidin-mirasi-54041	• "Hayatıma ilk kez bir hikâyesiyle girdiği günü şimdi dünmüş gibi hatırlıyorum. Bir hikâye... Bir an... O sözler... "Çiviler ağzına batmaz mı senin?"... Bu bozukmuş gibi görünen dil nasıl da anlamlı ve şiir yüklüymüş. Arapça konuşulan bir diyarda kaybolmuş küçük, peltek Hasan'ın, 'saçı başı dağınık, göğsü bağrı açık, pantolonu dizlerden yamalı, dişleri eksik, suratı sarı, sapsarı; gözlerinin akına kadar sarı', eskiciye yıpranmış ayakkabıları tamir ederken söylediği bu sözler yıllar boyunca içimde yürüyecekmiş. Kim bilir hangi hikâyeler ve o gizli duyguların doğurduğu başka sözler için..."

b. Yukarıdaki görüşlerden hangisine katılıyorsunuz? Niçin?



Şekil 20

Okuma Sonrası 6. Etkinlik

9. Etkinlik

Kısa, hikâye değerlendirmem

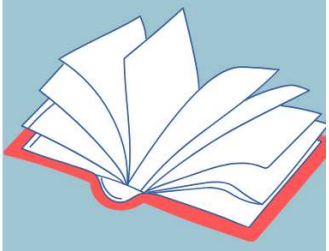
1. Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve değerlendirmenizi arkadaşlarınız ve öğretmeninizle paylaşınız.

a

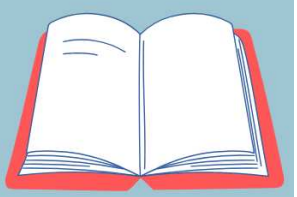
Hikâye başlığı:
Benim alternatif başlığım:
Yazar:
Yazar hakkındaki düşüncelerim:
Tür:
Puanım: ☆☆☆☆☆

b

Hikâyeye dair değerlendirmem ve düşüncelerim.



Anahtar Sözcükler



Şekil 21

Okuma Sonrası 7. Etkinlik

10. Etkinlik

Okuyorum, dinliyorum, yazıyorum.

a.Özdemir Erdoğan'ın "Gurbet" adlı şarkısını dinleyiniz.

Özdemir Erdoğan - Gurbet (1983)

Kime desem derdimi ben bulutlar
Bizi dost bildiklerimiz vurdular
Bir de gurbet yarası var hepsinden derin
Söyleyin memleketten bir haber mi var?
Yoksa yârin gözyaşları mı bu yağmurlar?
Söyleyin memleketten bir haber mi var?
Yoksa yârin gözyaşları mı bu yağmurlar?

İçerim yanıyor yar yar
Yaram pek derin
Bana nazlı yardan aman
Bir haber verin

İçerim yanıyor yar yar
Yaram pek derin
Bana nazlı yârdan aman
Bir haber verin

Bulutlar yârime selam söyleyin
Kavuşma günümüz yakınmış deyin
Felek yardan ırak koyduysa bizi
Gurbet elde bir başıma neyleyim?
Yârdan ırak yaşanır mı söyleyin
Gurbet elde bir başıma neyleyim?
Yârdan ırak yaşanır mı söyleyin

İçerim yanıyor yar yar
Yaram pek derin
Bana nazlı yârdan aman
Bir haber verin

İçerim yanıyor yar yar
Yaram pek derin
Bana nazlı yârdan aman
Bir haber verin

b. Sizce "gurbet yarası" ne demek?

c. Siz de "gurbet" temalı bir hikâye yazınız. Değerlendirmeleri için arkadaşlarınızla paylaşınız

Kaynaklar

Abraham, G. Y. (2014). Critical pedagogy: origin, vision, action & consequences. *KAPET*, 10(1), 90-98.

Akgör, A. (2008). *Marx'ın etik anlayışı.* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Akkaya, M. (2011). *Filozofça dil felsefesi.* Belge Yayınları.

Aksan, M., & Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 90-104.

Aktaş, Ş. (2004). *Refik Halid Karay.* Akçağ.

Aktulum, K. (2014). *Metinlerarası ilişkiler*. Kanguru Yayınları.

Aktulum, K. (2017). Yazınsal metinlerde değerlerin yazınbilimi. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları,* 18(18), 1-16.

Alfaro, M. (1996). Intertextuality: origins and development of the concept. *Atlantis*, 18(1/2), 268-285. http://www.jstor.org/stable/41054827

Almeder, R. (1986). A definition of pragmatism. *History of Philosophy Quarterly*, 3(1), 79-87.

Altuğ, T. (2007). *Kant estetiği*. Payel Yayınevi.

American Psychological Association. (2016). *APA dictionary of psychology*. G. R. VandenBos (Ed.), American Psychological Association.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 001-021.https://doi.org/10.1501/egifak0000000150

Aslan, B., & Topçu, İ. (2010). Politeknik eğitimin ortaya çıkışı ve uygulamaları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 17-34.

Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E., & Gürsoy, F. F. (2016). Sınıf içi konuşmaların bir analizi: diyalojik mi monolojik mi?. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2).

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, *58*(171-174).

Aydemir, G. (2020). Einfühlung: estetiğin zengin ve muammalı kavramı. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 9(66), 179-189. https://doi.org/10.7816/idil-09-66-01

Aydeniz, S., & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.

Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki izdüşümü: yapılandırmacılık. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 4(16), 4-22.

Aytaç, K. (1976). *Çağdaş eğitim akımları.* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi genel bir bakış*. Doğu Batı Yayınları.

Azeri, S. (2010). Mihail M. Bahtin. içinde Ç. Veysal (Ed.), *1900'den günümüze büyük düşünürler- II.* (s.139-230). Etik Yayınları.

Bahtin, M. M. (2020). *Dostoyevski poetikasının sorunları*. (S. Gürses, Çev.). Alfa Yayınları.

Bakhtin, M. M. (1977). The problem of the text (An essay in philosophical analysis). *Soviet Studies in Literature,* 14(1), 3-33.

Bakhtin, M. M., & Medvedev, P. N. (1985). *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics.* (A. J. Wehrle, Trans.). Harvard University Press.

Bakhtin, M. M. (2001a). *Bir eylem felsefesine doğru.* (S. Azeri, Çev.). Avesta.

Bakhtin, M. M. (2001b). *Karnavaldan romana.* (S. Irzık, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Bakhtin, M. M. (2004). Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: stylistics in teaching Russian language in secondary school. (L. Razran Stone, Trans.). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6): 12–49.

Bakhtin, M. M. (2005). *Sanat ve sorumluluk: ilk felsefi denemeler.* (C. Soydemir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Bakhtin, M. M. (2008). *The dialogic imagination: four essays*. M. Holquist (Ed.), University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (2016). *Söylem türleri ve başka yazılar.* (O. Çiftçi, Çev.). Metis Yayınları.

Bakıner-Çekin, A., & Çalışkan, H. (2020). Language and culture. *language teaching and educational research (LATER),* 3(1), 163-175. https://doi.org/10.35207/later.724966

Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü.* Anı Yayıncılık.

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri.* (B. Vardar & M. Rifat, Çev.). Kültür Bakanlığı Yayınları.

Başaran, A. (2018). Okumanın bedensel hermenötiği: bir giriş. *monograf*, (10).

Bazerman, C. (2004). Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, literary theory, and literacy studies. in A. Ball & S. Freedman (Ed.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning.* Cambridge University Press.

Bazerman, C. (2005). An essay on pedagogy by Mikhail M. Bakhtin. *Written Communication*, 22(3), 333-338.

Bazerman, C., Farmer, F., Halasek, K., & Williams, J. M. (2005). Responses to Bakhtin's "dialogic origins and dialogic pedagogy of grammar: stylistics as part of Russian language instruction in secondary schools" further responses and a tentative conclusion. *Written Communication*, 22(3), 363-374.

Bemong, N., Borghart, P., De Dobbeleer, M., Demoen, K., De Temmerman, K., & Keunen, B. (2010). *Bakhtin's theory of the literary chronotope: reflections, applications, perspectives*. Academia Press.

Bernard-Donals, M. (1994). Mikhail Bakhtin: Between phenomenology and Marxism. *College English,* 56(2), 170–188. https://doi.org/10.2307/378728

Bertens, H. (2020). *Edebi teori.* (A. Aydın. Çev.). Sel Yayıncılık.

Bingöl, B. (2011). Sanat özgürlüğü. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92-139.

Bochenski, J. (2020). *Çağdaş Avrupa felsefesi*. (S. R. Kırkoğlu. Çev.). Fol Yayınları.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal.* 9(2).

Bozkurt, N. (1995). *Sanat ve estetik kuramları.* Sarmal Yayıncılık.

Brandist, C. (1997a). Bakhtin, Cassirer and symbolic forms*. Radical Philosophy*, (85), 20-27.

Brandist, C. (1997b). *The Bakhtin Circle.* Internet Encyclopedia of Philosophy. University of Tennessee at Martin. https://iep.utm.edu/bakhtin-circle/

Brandist, C. (2011). *Bahtin ve çevresi: felsefe, kültür ve politika.* (C. Soydemir, Çev.). Doğu Batı Yayınları

Bressler, E. C. (2017). *Yazınsal eleştiri: kuramsal ve pratik bir giriş*. (D. Evci, Çev.). Birleşik Yayınları.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2013). Stylistics. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/science/stylistics

Buber, M. (2017). *Ben ve sen.* (İ. Palsay, Çev.). Kopernik.

Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 23(3).

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, 45-65.

Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim felsefesine giriş.* Fol Yayınları

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil.* Multilingual.

Canva. *Canva*; [Internet]. < http://www.canva.com>.

Castle, G. (2009). *The Blackwell guide to literary theory*. John Wiley & Sons.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü.* Paradigma Yayınları.

Cevizci, A. (2003). “Arkitektonike.” içinde *Felsefe Ansiklopedisi*. (s.611). Cilt 1. ebabil.

Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü.* Say Yayınları.

Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi.* Say Yayınları.

Chatterjee-Padmanabhan, M. (2014). Bakhtin’s theory of heteroglossia/intertextuality in teaching academic writing in higher education. J*ournal of Academic Language and Learning,* 8(3), A101-A112.

Coates, R. (1998). *Christianity in Bakhtin, God, and the exiled author.* Cambridge University Press.

Cohen, L. E. (2009). The heteroglossic world of preschoolers' pretend play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *10*(4), 331-342.

Cole, M. (2007). Marxism and educational theory: Origins and issues. Routledge. *College Composition and Communication*, 49:2, (May 1998), pp. 186–207

Cornejo, C. (2012). Contrasting Vygotsky’s and Bakhtin’s approaches to consciousness. *Culture & Psychology*, 18(1), 109-120.

Cuddon, J. A. (1999). *The Penguin dictionary of literary terms and literary theory*. Penguin.

Çağın, Ş. (2005). Refik Halid Karay'ın “Eskici” hikâyesi üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (18), 69-81.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması.* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çepni, S. (2021). Martin Buber ve Paulo Freire bağlamında diyalektik ilişkiden diyalojik ilişkiye. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(5), 213-238.

Çilingir, L., & Küçükali, R. (2004). Immanuel Kant'ın eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).

Darrel Jackson, B. (1969). The theory of signs in St. Augustine's De doctrina Christiana. *Revue d'Etudes Augustiniennes et Patristiques*, 15(1-2), 9-49.

Davidson, J. (1993). Bakhtin as a theory of reading. (Report No. CS 011 357). Urbana, IL: *Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359 502).*

de Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri.* (B. Vardar, Çev.). Multilingual Yayınları.

de Saussure, F. (2006). *Writings in general linguistics*. Oxford University Press on Demand.

de Saussure, F. (2014). *Genel dilbilim yazıları.* (S. Kılıç, Çev.). İthaki Yayınları.

Dedeoğlu, O. B. (2014, Kasım 28-30). *Eğitim sürecinde estetik ve Türkçe eğitimi.* [Yazılı Sunum]. I. Eğitim Kongresi "21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar". Antalya, Türkiye.

Dellaloğlu, B. F. (2020). *Poetik ve politik: Bir kültürel çalışmalar ansiklopedisi.* Timaş Yayınları.

Demir, G. Y. (2015). *Sosyal bir fenomen olarak dilin belirsizliği*. İthaki.

Demir, O., & Akça, A. (2021). Eğitimin politeknikleştirilmesi: felsefesi ve uygulamalar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (38), 223-244.

Demirel, A. & Özbay, V. (2016). İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı. Dikey Yayıncılık.

Demirtaş, M. (2015). Postyapısalcı edebiyat kuramında metnin, okurun ve okumanın tekilliği. *monograf*, (4).

Dentith, S. (2003). *Bakhtinian thought: Intro read*. Routledge.

Dickerson, A. B. (2002). Immanuel Kant 1724–1804. In *Fifty major thinkers on education* (pp. 60-64). Routledge.

Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 43-55.

Dop, E. (2000). A dialogic epistemology: Bakhtin on truth and meaning. *Dialogism: An International Journal of Bakhtin Studies*, 4(1986), 7-33.

Duff, D. (2002). Intertextuality versus genre theory: Bakhtin, Kristeva and the question of genre. *Paragraph*, 25(1), 54-73. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/43263675

Duignan, B. (2020, September 4). postmodernism. *Encyclopedia Britannica.* https://www.britannica.com/topic/postmodernism-philosophy

Durakoğlu, A. (2013). Paulo Freire's perception of dialogue based education. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(12), 102-107.

Duranti, A. (1993). Truth and intentionality: an ethnographic critique. *Cultural Anthropology,* 8(2), 214-245.

Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.

Eagleton, T. (2014). *Edebiyat kuramı.* (T. Birkan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Egglezou, F. (2016). Bakhtin's Influence: α dialogic approach to teaching of argumentation. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 4(1), 1-14.

Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 229-247.

Emre, İ. (2018). Yapısalcı edebiyat teorisi. *Türk Dili Dergisi*. (68): 801.

Erdal, N. (2016). *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*. Dörtel.

Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.

Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefesi akımları. içinde A. Boyacı (Ed.), *Eğitim felsefesi* (49-69), T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2278, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1275.

Erkman-Akerson, F. (2010). *Edebiyat ve kuramlar*. İthaki Yayınları.

Farmer, F. (1998). Dialogue and critique: Bakhtin and the cultural studies writing classroom. *College Composition and Communication*, 49(2), 186-207.

Felski, R. (2010). *Edebiyat ne işe yarar?.* (E. Ayhan, Çev.). Metis Yayınları.

Fischer, S. R. (2003). *History of writing.* Reaktion books.

Fleischer, H. (1968). Marxismus und axiologie. *J Value Inquiry*, 2, 249–268. https://doi.org/10.1007/BF00135942

Foulquié, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü.* (C. Karakaya, Çev.). Sosyal Yayınları.

Freedman, S. W., & Ball, A. F. (2004). Ideological becoming: Bakhtinian concepts to guide the study of language, literacy, and learning. *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*, 3(33).

Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi.* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2014). *Yüreğin pedagojisi*. (Ö. Orhangazi, Çev.). Ütopya Yayınları.

Freud, S. (2007). *Sanat ve sanatçılar üzerine*. (K. Şipal, Çev.). YKY.

Friedman, M. (2001). Martin Buber and Mikhail Bakhtin: The dialogue of voices and the word that is spoken. *Religion & literature*, 33(3), 25-36.

Gardiner, M. (2000). 'A very understandable horror of dialectics': Bakhtin and Marxist phenomenology. In Materializing Bakhtin (pp. 119-141). Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses.* Routledge.

T Gauvain, M. (2020). Vygotsky's sociocultural theory. In (Ed.) J. B. Benson. *Encyclopedia of infant and early childhood development*. Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23569-4.

Gemake, J. (1984). Interactive reading: How to make children active readers. *The Reading Teacher*, 37(6), 462-466.

Genç, İ. (2004). Alımlama estetiği ve edebiyat öğretimi. *Tebliğler, Sos. Bil. Eğt. Kongresi, MEB-Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğt. Fak. (15-17 Mayıs 2003 İzmir)*, Ankara.

Gencan, T. N., Ediskun, H., Dürger, B., & Gökşen, E. N. (1974). *Yazın terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gogotishvili, L. A., & Savchuk, S. O. (2004). bracketed notes, in Bakhtin, M.M., "Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. stylistics in teaching Russian language in secondary school". *Journal of Russian and East European Psychology* 42(6), 12-49

Gottdiener, M. (2005). *Postmodern göstergeler, maddi kültür ve postmodern yaşam biçimleri,* (E. Cengiz, H. Gür & A. Nur, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.

Göçeri, N. (2002). Dinî eğitim ile din eğitimi kavramları üzerine bir analiz denemesi. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 2(1), 49.

Gradovski, M. (2013). Bakhtinian pedagogy is needed in our postmodern world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 1.

Greene, T. M. (1955). A liberal Christian idealist philosophy of education. *Teachers College Record*, 56(9), 91-136.

Guyer, P., & Horstmann, R. P., Idealism. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022 Ed.). https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/idealism/

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature,* 2(7), 71-92.

Gürel, E., Tat, M., & Özşenler, D. (2018). Diyaloğa dayalı dinleme: diyalojik dinleme. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 57-72 https://doi.org/10.18301/rss.667

Halasek, K. (2005). An enriching methodology: Bakhtin's "dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar" and the teaching of writing. *Written Communication*, 22(3), 355-362.

Hamston, J. (2006). Bakhtin's theory of dialogue: A construct for pedagogy, methodology and analysis. *The Australian Educational Researcher*, 33(1), 55-74.

Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe sözlüğü.* Remzi Kitabevi.

Haworth, A. (1999). Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? some lessons from small group interaction. *Language and Education*, 13(2), 99-117. https://doi.org/10.1080/09500789908666762

Haynes, D. J. (2013). *Bakhtin reframed: Interpreting key thinkers for the arts*. Bloomsbury Publishing.

Hegel, G. W. (2013). *Anahatlarda tüze felsefesi ya da doğal hak ve politik bilim*. (A. Yardımlı, Çev.). İdea Yayınları.

Hirschkop, K. (1999). *Mikhail Bakhtin an aesthetic for democracy*. Oxford University Press.

Hitchcock, A. L. (2020). *Kuramlar ve kuramcılar.* (S. Pekşen, Çev.). İletişim Yayınları.

Hornby, A. S. (Ed.). Liberal. (2020). In *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/liberal_1?q=liberal

İlim, F. (2015). *Mikhail Bakhtin'de diyaloji kuramı ve karşı-kültür olarak karnaval.* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

İlim, F. (2016a). 1930 öncesi Bakhtin çevresi estetiğinde form ve içerik. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi,* (26), 169-179.

İlim, F. (2016b). Dialojizm ve metinlerarasılık. içinde A. Çüçen (Ed.), *Felsefe Tarihi 3: XX. Yüzyıl Filozofları* (s.719-739). Sentez Yayıncılık.

İlim, F. (2017). *Bahtin: diyaloji, karnaval ve politika.* Ayrıntı Yayınları

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi.

İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi,* 1(1). 2-10.

İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil dergisi*, 70, 5-18.

Jensen, A. K. (n.d.). *"Neo-Kantianism."* Internet Encyclopedia of Philosophy. https://iep.utm.edu/neo-kant/#H2

Jones, L. (2005). What does spirituality in education mean?. *Journal of College and Character*, 6(7).

Karabulut, D. (2018). Yerinden edilmenin söylemsel şiddete dönüşümü: Refik Halid Karay ve sürgünlük deneyimi. *monograf*, (9).

Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.

Karagöz, B., & Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi.* Pegem Akademi.

Karay, R. H. (2009). *Gurbet hikâyeleri: yer altında dünya var*. İnkılâp Kitabevi.

Karay, R. H. (2010). *Kirpinin dedikleri*. İnkılap Kitabevi.

Kaymak, M. (2018). Marx'ın eğitime dair görüşleri: eğitimin üretimle birleştirilmesi. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi,* 59, 8-17.

Kemling, J. (2018). Reflective judgment and symbolic functions: on the possibility of a phenomenology of person. *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture*, 2(1 (3)).

Kılıç, S. (2004). Saussure dilbilimi: kaynakları ve yöntem sorunu. *Dilbilim Araştırmaları*. 139-151.

Kılıç, S. (2006). Saussure'ü niçin yeniden okumalı?. *Dilbilim*. 113-128.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(15), 170-189.

Kıran, Z. (1983). Dizgeden (sistem) yapıya. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1.

Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.

Kop, Y. (2004). Progressivizm ve progressivizme eleştirel bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).

Koschmann, T. D. (1999). Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to understanding learning in settings of collaboration., In: *Proceedings of Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL '99),* Palo Alto, CA.

Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yeniden üretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *Metu Studies in Development,* 28(2), 105.

Köse, M. R. (2004). Basil Bernstein: pedagojik pratik biçimlerinin toplumsal sınıfsal kökenleri üzerine. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(7), 26-46.

Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. In T. Mori (Ed.). *The Kristeva reader*, Oxford: Basil Blackwell.

Kurennoy, V. A. (2020). Filosofiya liberal'nogo obrazovaniya: printsipy. *Voprosy obrazovaniya*, (1), 8-39.

Kula, O. B., & Sakallı, C. (2005). Göstergebilimsel yaklaşım yazınsal alanda ne denli işlevselleşebilir?. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1).

Kula, O. B. (2012a). *Dil felsefesi edebiyat kuramı-ı.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kula, O. B. (2012b). *Dil felsefesi edebiyat kuramı-ıı.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF),* 31(1).

Küçükaslan, A., Akto, A., Erkılıç, T. A., & Ulu, H. (2021). İdealist ve realist eğitim felsefelerinin karşılaştırılması üzerine bir değerlendirme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi,* 10(19),118-137. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/62791/897893

Küken, G. (2001). *Ortaçağ'da eğitim felsefesi*. Alfa Yayınları.

Laptun, V. I., & Tihanov, G. (2018). Pedagogical work of Mikhail M. Bakhtin (1920s–early 1960s). *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 6.

Lazzarato, M. (2009). Mikhail Bakhtin's theory of the utterance. *Generation Online*. Retrieved from http://www.generation-online.org/p/fp_lazzarato6.html

Legg, C., & Hookway, C. (2021). Pragmatism. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy.* (Summer 2021 Ed.). Stanford University https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/.

Lekesiz, Ö. (2017). *Yeni Türk edebiyatında öykü 1: öykücüler ve öykü anlayışları, öyküler ve çözümlemeleri.* Şule Yayınları.

Lensmire, T. J. (2004). Bakhtin as educational progressive. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(6), 86-88.

Lesenciuc, A., & Roman, C. O. (2016). Fundamentals of Saussurian structuralism. *Cogito*, 8(1), 87.

Lesic-Thomas, A. (2005). Behind Bakhtin: Russian formalism and Kristeva's intertextuality. *Paragraph*, 28(3), 1-20. https://www.jstor.org/stable/43151841

Link, S. (2008). *Essentialism & perennialism: Research starters education*. Ebsco Publishing.

Lofts, S. G. (2016). Bakhtin e Cassirer: o evento ea máquina. *Bakhtiniana*, 11(1). http://dx.doi.org/10.1590/2176-457324739

Lotman, J. (1977). *The structure of the artistic text*. (G. Lenhoff & R. Vroon, Trans.). Ann Arbor: University of Michigan.

Maslenikau, I. (2021). *Bakhtin's philosophy for education: Pedagogy of aesthetics and dialogism.* (Doctoral dissertation). Simon Fraser University, Burnaby.

Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177-211.

Mambrol, N. (2018). Key theories of Mikhail Bakhtin. Literary Theory and Criticism. *Literariness*. https://literariness.org/2018/01/24/key-theories-of-mikhail-bakhtin/

Marlowe, B. A., & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom.* Thousand Oaks, Corwin Press.

Marx, K. (2015). *Kapital cilt: I: Ekonomi politiğin eleştirisi.* (M. Selik, Çev.). Yordam Kitap.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay & D. Kömürcü, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.

Matusov, E. (2004). Guest editor's introduction: Bakhtin's dialogic pedagogy. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(6), 3-11. http://dx.doi.org/10.1080/10610405.2004.11059237

Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay. *Educational Theory*, 57(2), 215-237.

Matusov, E. (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology*, 17(1), 99–119.

Matusov, E. (2015). Chronotopes in education: Conventional and dialogic*. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3.

Mavrogenes, N. A. (1980). Reading in Ancient Greece. *Journal of Reading*, 23(8), 691-697.

Mclaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş.* (M. Y. Eryaman, H. Arslan, Çev.). Anı yayıncılık.

Meacham, S. (2004). Comments on Bakhtin and dialogic pedagogy. *Journal of Russian & East European Psychology,* 42(6), 82-85

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8. sınıflar).* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8. Sınıflar).* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Yayınları.

MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mecke, J. (1990). Dialogue in narration (the narrative principle). T. Maranhão (Ed.), In *The interpretations of dialogue*. (pp. 195-215). Chicago, IL: University of Chicago Press

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.

Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, (153), 7-23.

Milkis, S. M. (2019, October 8). progressivism. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/topic/progressivism

Millwood, R. (2021, July 22). Learning theory. https://blog.richardmillwood.net/wp-content/uploads/2013/11/Learning-Theory.pdf

Moran, B. (2003). *Edebiyat kuramları ve eleştiri.* İletişim Yayınları.

Morrell, E. (2004). Bakhtin's dialogic pedagogy: Implications for critical pedagogy, literacy education, and teacher research in the United States. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(6), 89-94.

Morson, G., & Emerson, C. (1989). *Rethinking Bakhtin, extensions and challenges*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois.

Morson, G. S. (2006). Addressivity. In *Encyclopedia of Language & Linguistics* (s.55-58). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00389-8

Mosier, R. D. (1951). The educational philosophy of reconstructionism. *Journal of Educational Sociology*, 25(2), 86. https://doi.org/10.2307/2263651

Mosier, R. D. (1952). Progressivism in education. *Peabody Journal of Education*, 29(5), 274–281. https://doi.org/10.1080/01619565209536351

Nerimanoğlu, K. V., Günay, İ., Gençoğlu, G., & Özcan, A. (2018). Modern dilbilim terimlerinin Rusça karşılıkları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5(16), 1-35.

Nişanyan Sözlük. 2022. *Çağdaş Türkçe'nin etimolojisi*. https://www.nisanyansozluk.com/ (01/10/ 2021).

Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi.* (R. Çelik, Çev.). Nobel Yayınevi.

Nuhoğlu, H. Y. (1993). Dârüleytam. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 8, 521-521.

Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 521-561.

Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(1), 96-113

Onan, B. (2014). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Akademik.

Online Etymology Dictionary. (n.d.). Dialogic. In the Etymonline.com dictionary. Retrieved from https://www.etymonline.com/word/dialogic

Orr, M. (2010). Intertextuality. In *The Encyclopedia of Literary and Cultural Theory*, M. Ryan (Ed.). https://doi.org/10.1002/9781444337839.wbelctv2i002

Ørstavik, I. T. B. (2008). Language shaping power: Bakhtin, Cassirer and Phenomenology. In *XIIIth Bakhtin Conference*.

Osovsky, O., Kirzhaeva, V., Chernetsova, E., & Maslova, E. (2020). Education-for-myself and education-for-the other: the right to freedom of education and Mikhail Bakhtin's experience. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 8, SF71-SF79.

Oxford. (2022). "Philosophy", *Lexico*, Oxford University Press, https://www.lexico.com

Oxford. (2022). "Theory", *Lexico*, Oxford University Press, https://www.lexico.com

Öksüz, M. (2017). Sürgünlüğün yazar üstündeki etkileri: Refik Halid Karay örneği. İçinde: *Göç Konferansı 2017 Seçilmiş Bildiriler* (pp. 275-284). Transnational Press London.

Özdemir, H. (2010). *Salgın hastalıklardan ölümler 1914-1918.* Türk Tarih Kurumu.

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.

Packer, M. (1999). The Ontology of learning. In Conferencia. *AERA meetings, Montreal, en la sección* (Vol. 15). http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Pubs/AERA99.dir/AERA99A.html

Papineau, D. (2020). Naturalism. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2021 Ed.). Stanford University https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/naturalism/

Parkan, B. (2011). *Marx*. Say Yayınları

Peters, E. F. (2004). *Antik Yunan felsefesi terimleri sözlüğü.* (H. Hünler, Çev.). Paradigma Yayınları.

Pezzani, F. (2019). Return to the spirit of the Athens School (Raphael, 1509–1511) and to humanistic culture. *Annals of Social Sciences & Management Studies*, 3(3), 555609.

Popkewitz, T., & Fendler, L. (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.

Smith, P. (2005). *Kültürel kuram.* (S. Güzelsarı & İ.Gündoğdu, Çev.). Babil Yayınları.

Stam, R. (2000). Beyond fidelity: the dialogics of adaptation. Film adaptation, 54-76.

Pollard, R. (2003). Who was Bakhtin? Marxist, materialist, Christian mystic, or rampant plagiarist? - does the 'crisis' in Bakhtin studies have any implications for cognitive analytic theory?. *Reformulation*, *ACAT News Spring*, https://www.acat.me.uk/reformulation.php?issue_id=42&article_id=377

Poole, B. (1998). Bakhtin and Cassirer: The philosophical origins of Bakhtin's carnival messianism. *The South Atlantic Quarterly,* 97(3/4), 537.

Poole, B. (2001). From phenomenology to dialogue, Max Scheler's phenomenological tradition and Mikhail Bakhtin's development from 'Toward a philosophy of the act' to his study of Dostoevsky. in *Bakhtin and cultural theory*. (Eds.). K. Hirschkop & D. Shepherd, Manchester University Press.

Porfilio, B. J. (2009). Critical theory. *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education,* Ed. E. F. Provenzo & J. P. Renaud, 202–6. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 201-205.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.* Routledge.

Rifat, M. (2005). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 2. temel metinler.* Yapı Kredi Yayınları.

Rifat, M. (2008). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları: 1. tarihçe ve eleştirel düşünce*. Yapı Kredi Yayınları.

Rifat, M. (2013). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü: kavramlar, yöntemler, kuramcılar, okullar*. Türkiye İş Bankası Yayınları.

Rızvanoğlu, E. (2007). *Söyleşimcilik, metinlerarasılık: Bakhtin, Kristeva, Barthes.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Roberts, G. (2003). A glossary of key terms In *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov.* (Ed. P. Morris). Arnold.

Roberts, J. M. (2004). The stylistics of competent speaking. *Theory, Culture & Society*, 21(6), 91–114. https://doi.org/10.1177/0263276404047417

Rockwell, E. (2000). Teaching genres: A Bakhtinian approach. *Anthropology & education quarterly*, 31(3), 260-282.

Romanes, M. A. J. (2020). *Perennialism in the Context of Philippine Public Education: A short Analyse.* GRIN Verlag.

Rømer, T. A. (2011). Postmodern education and the concept of power. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(7), 755-772.

Rose, D., & Martin, J. (2007). Interacting with text: The role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Language in China*, 4(5), 66-80.

Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), 924–942.https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00606.x

Russell, B. (2020). *Ana hatlarıyla felsefe.* (O, Düz, Çev.). Say Yayınları.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 6(2), 281-296.

Sarı, T. (2020). *Dostoyevski'de kaçırdığımızın yakalanması: bir Bahtin büyüteci*. Birikim.com. https://birikimdergisi.com/guncel/10174/dostoyevskide-kacirdigimizin-yakalanmasi-bir-bahtin-buyuteci#_edn1

Sarbay, A. (2016). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı.* Meram.

Serdar, A. (2001). Marksist kültür çalışmaları ve edebiyat eleştirisi çerçevesinde Bakhtin ve çevresi. *Praksis Dergisi*, 4, 218-241.

Serdar, D. (2019). *Edebiyat ve televizyon arakesitinde uyarlama: Aşk-ı Memnu ve yaşam tarzının dönüşümü.* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (13), 27.

Shelley, J. (2017). The concept of the aesthetic. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2020 Ed.). Stanford University https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/aesthetic-concept/

Shimbori, M. (1980). Sociology of education. In *Twenty-Five Years of Educational Practice and Theory 1955–1979* (pp. 267-287). Springer.

Sidekli, S., & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.

Siegel, H., Phillips, D. C., & Eamonn, C. (2018). Philosophy of Education. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2018 Ed.). Stanford University https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/

Siegel, L. S. (1993). The development of reading. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 63–97. http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60300-6

Soanes, C., & Stevenson, A. (Eds.). (2004). *Concise oxford English dictionary* (Vol. 11). Oxford University Press.

Solak, M., & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 2(9).

Soler, M. (2001). *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. (PhD Thesis). Harvard University, Cambridge.

Soler, M. (2002). Dialogic reading: Adult learners crossing cultural borders. In *annual meeting of the American Research Association*. New Orleans, LA.

Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. In M. C. Bertau (Ed.), *Aspects of the dialogic self. international cultural-historical human sciences*, (pp. 157–183).

Soysal, Y., & Radmard, S. (2017). Sosyal oluşturmacı öğretimin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarının ve pratiklerinin üzerine etkisi: bir durum çalışması. *Elementary Education Online*, 16(4).

Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi.* Anı Yayıncılık.

Stewart, T. T. (2010). A dialogic pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices. *Critical Education*, 1(6).

Stougaard-Nielsen, J. (2019). *The author in literary theory and theories of literature*. Cambridge University Press.

Strauss, L. (2004). What is liberal education?, *Academic Questions*, 17(1), 31.

Szaniawski, I. (1980). *Okulun toplumsal işlevi.* (T. Yılmaz, Çev.). Onur Yayınları.

Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical Perspectives on Education: An Introduction.* (pp. 21-40). Prentice Hall.

Taşdelen, D. (2012). Estetik ve sanat felsefesinde temel konular. içinde A. İnam (Ed.), *Estetik ve sanat felsefesi.* Anadolu Üniversitesi Yayını.

Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 36(1), 151-166.

Tercanlıoğlu, L., & Akarsu, O. (2012). Reading theories in reading education. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 59-72.

TESOL International Associations (2017). Retrieved from http://www.tesol.org/docs/books/bk_ELTD_Reading_998

Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. Bulut Yayın Dağıtım.

Topuz, E. (2012). *Edebiyat ve yemek: bir kronotop olarak yemek*. (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017a). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Publications.

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017b). *Okumaya genel bir bakış.* H. Ülper (Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Tunalı, İ. (2004). *Estetik*. Remzi Kitapevi.

Turhan, E. B. (2019). *Monolojik öğretim yapan bir fen öğretmeni ile diyalojik öğretim yapan bir fen öğretmeninin öğretim söylemi açısından kıyaslanması.* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Türk Dil Kurumu. (1998a). *Türkçe Sözlük 1 / A- J.* Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Türk Dil Kurumu. (1998b). *Türkçe Sözlük 2 / K- Z.* Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166.

Türkyılmaz, S. (2021). Refik Halid Karay'ın "Eskici" öyküsü ve coğrafya algısında değişim. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (22), 353-361. DOI: 10.29000/rumelide.886043.

Ulu, H. (2017). Dördüncü sınıf fen ve teknoloji derslerinin diyalojik öğretim açısından analizi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 608-626.

Uzun, G. L. (2009). *Yaratıcı bir süreç olarak okuma.* Dil Dergisi, (143), 7-19.

Ülper, H. (2017). Önsöz. içinde Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). H. Ülper (Çev. Ed.). *Okumaya genel bir bakış*, Pegem Akademi.

Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Nobel.

Ünal, D. (2005). Bildungsroman türüne kavram temelinde bir yaklaşım. *Littera Edebiyat Yazıları*, 17. http://www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/17_cilt/cigdem.htm

Ünlüsoy, A. (2017). Sosyal ontoloji açısından dil ve yönelimsellik. *Route Educational and Social Science Journal.* 4(4). 72-83. https://doi.org/10.17121/ressjournal.706

Van Morris, C. (1954). Existentialism and education. *Educational Theory*, *4*(4), 247-258.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* Multilingual Yabancı Dil Yayınları

Varkøy, Ø. (2010). The concept of "Bildung". *Philosophy of Music Education Review,* 18(1), 85-96.

Vasiliev, N. L. (2018). MM Bakhtin as a university professor. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal,* 6.

Volek, M. E. (2014). *Speaking of Bakhtin: a study of the sociolinguistic discourse on Bakhtin and language.* (Doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver.

Voloşinov, V. N. (2016). *Freudculuk: eleştirel bir taslak.* (C. Soydemir, Çev.). Doğu-Batı.

Voloşinov, V. N. (2020). *Marksizm ve dil felsefesi*. (M. Küçük, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. *The invented reality*, 1740, 28.

Vygotsky, L. (1998). *Düşünce ve dil.* (S. Koray, Çev.). Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%201%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4

Weir, C., & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 31, 2-10.

White, E. J. (2014). Bakhtinian dialogic and Vygotskian dialectic: Compatibilities and contradictions in the classroom?. *Educational Philosophy and Theory*, 46(3), 220-236.

Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. *Socializing intelligence through academic talk and dialogue,* 37-50.

Williams, J. M. (2005). Bakhtin on teaching style. *Written Communication*, 22(3), 348-354.

Williams, R. (1973). Base and superstructure in Marxist cultural theory. *New left review*, (82), 3.

Wood, A. W. (2005). Hegel on education. In *Philosophers on Education.* (pp. 312-329). Routledge.

Wortham, S. (2001). Ventriloquating Shakespeare: Ethical positioning in classroom literature discussions. *Working Papers in Educational Linguistics*, 17(1-2), 46-64.

Wright, A. (2003). *Spirituality and education.* Routledge.

Wünsch-Nagy, N. (2021). Engaging in dialogue during reading time. https://www.helblingpublishing.com/int/en/blog/engaging-in-dialogue-during-reading-time

Yaguello, M. (2020). Fransızca basıma sunuş. İçinde *Marksizm ve Dil Felsefesi*. (N. Başer, Çev.). 37-47.

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ.

Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdıeu'nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, (22), 121-138.

Yayla, A. (2002). *Liberalizm*. Liberte Yayınları.

Yıldırım, A. (2009). Diyalog temelli eğitim anlayışında Paulo Freire örneği. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi,* 636-646.

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji.* Anı Yayıncılık.

Yıldırım, C. (1991). Eğitim bilimleri. İçinde A. Hakan (Ed.), *Eğitim felsefesi.* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yıldız, T. (2014). Saussure'den Bakhtin'e dil-kültür ilişkisi: "tümü kapsayıcı olgu". *İdil,* 3 (11), s.115-136.

Yılmaz, O. (2013). *Edebi eserde yol ve yolculuk*. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yu, W. (2009). Marx's ontology of the praxis-relations of social production. *Frontiers of Philosophy in China*, 4(3), 400-416.

Yüceer, D. (2020). *Diyalojik öğretimin Türkçe derslerinde kullanımı ve okuma anlamaya etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zank, M., & Zachary, B. (2020). Martin Buber. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2022 Ed.). Stanford University https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/buber/

Zorlu, Ö. K. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. International Journal of Social Sciences and Education Research, 7(1), 1-11.

EK-A: Eskici Hikâyesi

Eskici

Vapur rıhtımdan kalkıp, ta Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

"Çocukcağız Arabistan'da rahat eder," dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla de güvertede yolcuları epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

"Hasan gel!"

"Hasan git!" demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu.

Hassen şekline girmişti:

"Taal hun ya Hassen," diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

"Ruh ya Hassen..." derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık anadili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlağında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu.

Fakat hem pürnahıl [süs ağacı gibi baştan aşağı] çiçek açmış hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtlan kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile ... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağıyla göstererek sordu; o güldü:

"Gemel! Gemel!" dedi. Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşaflı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasınınkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüveren cansız bir göğüs...

"Ya habibi! Ya ayni!"

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle, haftalarca sustu. Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkandığını duyuyordu, gene susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupları [sarı deriden yapılan bir çeşit ayakkabı] vardı. Saçlarının ortası, el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı.

Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler.

Satıcı, iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak, eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul' da gördüğü maymun gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana diliyle sordu.

“Çiviler ağzına batmaz mı senin?”

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

“Türk çocuğu musun be?”

“İstanbul’dan geldim!”

“Ben de o taraflardan... İzmit’ten!”

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

“Ne diye düştün bu cehennemin bucağına sen?”

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca'daki evlerini tarif etti; komşunun oğlu Mahmut'la balık tuttuklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu:

“Sen niye buradasın?”

“Bir kabahat işledik de kaçtık!”

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle biteviye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de, ara sıra “Ha! Ya? Öyle mi?” gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği

yurdunun bir deresini, bir rüzgarını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaslı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu.

Fakat, nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, köselesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

"Gidiyor musun?"

"Gidiyorum ya, işimi tükettim."

O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

"Ağlama be! Ağlama be!"

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

"Ağlama diyorum sana! Ağlama!.."

Bunları derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendisini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Şişli, 1938
Refik Halid Karay

EK-B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez Çalışması/Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

F46

15/ 11/ 2021

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez/Araştırma Başlığı	Okuma Eğitimine Diyalojik Bir Bakış

Yukarıda başlığı/konusu verilen tez/araştırma çalışmam,

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne veya ruh sağlığına müdahale içermemektedir.
4. Anket, ölçek (test), mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme gibi teknikler kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar niteliğinde değildir.
5. Diğer kişi ve kurumlardan temin edilen veri kullanımını (kitap, belge vs.) gerektirmektedir. Ancak bu kullanım, diğer kişi ve kurumların izin verdiği ölçüde Kişisel Bilgilerin Korunması Kanuna riayet edilerek gerçekleştirilecektir.

Çalışmada kullanacağım veriler:
(x) Kamusal erişime açık: İlgili alanda yazılan yerli ve yabancı yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, kitaplar, bildiriler, elektronik erişime açık yazılı materyaller, sözlükler, öğretim programları, bakanlıklar tarafından yapılmış araştırmalar.
( ) Özel izin ve onaya tabi:
( ) Üretilmiş veri:
( ) Diğer:

Yükseköğretim Kurumları Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kurulдan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Muhammed Eren Uygur

Araştırmacı Bilgileri

Adı Soyadı	**Muhammed Eren Uygur**
Öğrenci İse No	N20138700
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Programı	Türkçe Eğitimi
Statüsü	**X** Yüksek Lisans Doktora Bütünleşik Dr. Diğer

Danışman Görüşü ve Onayı*

(İmza)
(Prof. Dr., Özay Kanatlı)

*Tez ve tezden üretilen yayınlarda gerekli

EK-C: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
* atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

07/07/2022

(İmza)

Muhammed Eren UYGUR

EK-Ç: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

07/07/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :Okuma Eğitimine Diyalojik Bir Bakış

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
07/07/2022	123	178064	20/06/2022	%13	1867814402

Uygulanan filtreler:
1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Muhammed Eren Uygur

Öğrenci No.: N20138700

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Türkçe Eğitimi Programı

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr., Özay Karadağ, İmza)

EK-D: Thesis/Dissertation Originality Report

07/07/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education Main Sciences

Thesis Title: Dialogic Approach to Reading Education

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
07/07/2022	123	178064	20/06/2022	%13	1867814402

Filtering options applied:
1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Muhammed Eren Uygur

Student No.: N20138700 Signature

Department: Turkish and Social Sciences Education Main Sciences

Program: Turkish Teaching Program-M.A.: Master of Arts

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr., Özay Karadağ, Signature)

EK-E: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge"** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren … ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

07/07/2022

(imza)

Muhammed Eren UYGUR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3.şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

**Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir*